OS (DES)LIMITES DA LEITURA

olhares múltiplos sobre os modos de interpretação

Baktalaia de Lis Andrade Leal
Maria Angélica Rocha Fernandes
Cláudia Madalena Feistauer
organizadores

entrevista com Júlio Hemílio Braz

EdUNEB
Universidade do Estado da Bahia

Os (des)limites da leitura: olhares múltiplos sobre os modos de interpretação

Baktalaia de Lis Andrade Leal
Maria Angélica Rocha Fernandes
Cláudia Madalena Feistauer
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

LEAL, B. L. A., FERNANDES, M. A. R., and FEISTAUER, C. M., eds. *Os (des)limites da leitura:* olhares múltiplos sobre os modos de interpretação [online]. Salvador: EDUNEB, 2025, 172 p. ISBN: 978-85-85813-59-8. https://doi.org/10.7476/9788585813598.

OS (DES)LIMITES DA LEITURA

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Adriana Marmori Lima
Reitora

Dayse Lago de Miranda
Vice-Reitora

Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB
Diretora
Elisângela Santana dos Santos

Conselho Editorial

Títulares	**Suplentes**
Alan da Silva Sampaio	Sandro dos Santos Correia
Astria Dias Ferrão Gonzales	Hilda Silva Ferreira
Carla Severiano de Carvalho	Lise Mary Arruda Dourado
Elzicleia Tavares dos Santos	Paulo Sérgio Dantas Vasconcelos
Emanuel Ernesto Fernandes Santos	Marcos Antônio Vanderlei Silva
José Ernane Carneiro Carvalho Filho	Marilecia Oliveira Santos
Josilda Batista Lima Mesquita Xavier	Francisco Hilder Magalhães e Silva
Léa Costa Santana Dias	Cláudia Martins Moreira
Marineuza Matos dos Anjos	Antonieta Miguel
Marluce Alves dos Santos	Angelita de Souza Leite
Michael Daian Pacheco Ramos	Márcia Torres Neri Soares
Nilson Roberto da Silva Gimenes	Monica Matos Ribeiro
Paulo César Souza García	Sílvio Roberto dos Santos Oliveira
Raimundo Claudio Silva Xavier	Nilvo Luiz Cassol

Baktalaia de Lis Andrade Leal
Maria Angélica Rocha Fernandes
Cláudia Madalena Feistauer
Organizadores

OS (DES)LIMITES DA LEITURA
OLHARES MÚLTIPLOS SOBRE OS MODOS DE INTERPRETAÇÃO

EDUNEB

Salvador - Bahia

2025

© 2025 Autor
Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.
Depósito Legal na Biblioteca Nacional. Impresso no Brasil em 2025.

Coordenação Editorial
Elisângela Santana dos Santos

Coordenação de Design
Sidney Silva

Capa
Monte Castelo sobre ilustração Canva

Diagramação
Zenailda Novais

Revisão Textual
João Daniel Guimarães Oliveira

Apoio

fapesb
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

GOVERNO DO ESTADO BAHIA
SECRETARIA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Os (des)limites da leitura : olhares múltiplos sobre os modos de interpretação / organizadores Baktalaia de Lis Andrade Leal, Maria Angélica Rocha Fernandes, Cláudia Madalena Feistauer. -- 1. ed. -- Salvador, BA : EdUNEB, 2025.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-85813-46-8

1. Educação - Filosofia 2. Leitores - Formação 3. Leitura - Desenvolvimento 4. Leitura - Estudo e ensino 5. Textos - Interpretação I. Leal, Baktalaia de Lis Andrade. II. Fernandes, Maria Angélica Rocha. III. Feistauer, Cláudia Madalena.

CDD-418.425-268385

Índices para catálogo sistemático:
1. Leitores e leitura : Linguística 418.4
Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula - 41150-000 – Salvador – BA
editora@listas.uneb.br
portal.uneb.br

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 7

PARTE 1 - FILOSOFIA E HISTÓRIA DA LEITURA

LEITURA E VIGILÂNCIA: O COIBIDO E O PERMITIDO NO GESTO DE INTERPRETAÇÃO 13
Baktalaia de Lis Andrade Leal

ECOS DA LEITURA 41
Cláudia Madalena Feistauer

UMA LEITURA SOBRE O NARRADOR NA PERSPECTIVA DE WALTER BENJAMIN 59
Rogério Soares Brito
Luciete de Cássia Souza Lima Bastos

PARTE 2 - PESQUISAS E ANÁLISES SOBRE A LEITURA

LEITURA E CINEMA: PERSPECTIVAS DE LER UM FILME E ASSISTIR A UM LIVRO 85
Maria Angélica Rocha Fernandes

LEITURA E ESCRITA NA ERA DIGITAL: DESINTERMEDIAÇÃO E AUTOPUBLICAÇÃO NA PLATAFORMA *WATTPAD* 109
Paulo Boa Sorte
Giulia Pereira Santos
Jayne dos Santos Oliveira

CORRESPONDÊNCIAS DE CARMEN SPÍNOLA TEIXEIRA (1920-1950): LEITURAS DE SI, LEITURAS DE NÓS 133
Zélia Malheiro Marques

PARTE 3 - ENTREVISTA

ENTREVISTA COM JÚLIO EMÍLIO BRAZ 157

OS AUTORES 169

INTRODUÇÃO

A leitura tem a capacidade de encantar o espírito, informar, instruir, formar e transformar a cidadania. O ato de ler acompanha a evolução da humanidade. Na Roma Antiga, as pessoas se reuniam em jardins suntuosos para ouvirem a leitura de obras literárias em prosa e poesia. A habilidade de leitura de textos escritos era privilégio de nobres e intelectuais e essa restrição permaneceu durante muito tempo como exclusividade das pessoas de classes privilegiadas. A maioria da população na era medieval também não tinha acesso à leitura e à escrita. Com o advento dos tempos modernos, a leitura passou a ser democratizada e tornou-se objeto de ensino nas escolas, sendo hoje uma atividade de grande impacto na vida das pessoas. Assim, é sempre pertinente refletir sobre o valor social da leitura, que auxilia na promoção individual do sujeito leitor, agrega valores, desperta o senso crítico, traz a fruição e facilita a compreensão do mundo que nos cerca.

A construção deste livro nasceu de uma inquietação no que diz respeito ao ato de ler como atividade libertadora e de grande potência na construção integral do indivíduo. Os textos que compõem esta obra estão agrupados em três parte gerais. A primeira parte, intitulada *Filosofia e história da leitura*, apresenta ensaios reflexivos sobre a natureza geral da leitura — escritos que não se ocupam especificamente de objetos externos aos quais uma teoria da leitura se debruçará, ou seja, esses textos tomam a própria leitura como objeto. Na segunda parte, intitulada *Pesquisas e análises sobre a leitura*, os autores apresentam textos que abordam a leitura como teoria de análise de objetos diversos, traçando abordagens no lastro da interpretação. A terceira parte é composta por uma entrevista com o escritor Júlio Hemîlio Braz.

Essas três partes dão o tom de como os capítulos serão dispostos. No primeiro capítulo, *Leitura e vigilância: o coibido e o permitido no gesto de interpretação*, o autor Baktalaia de Lis Andrade Leal introduz nossas reflexões quando diz que "ler é uma atividade de liberdade" e amplia este conceito afirmando que a leitura expande a mente do leitor, mas propõe algumas implicações como: "até que ponto o leitor está realmente livre quando se entrega ao ato de ler?". Esse ensaio também traz uma breve historiografia das prisões, o assunto da coibição e a questão da mentalidade da leitura.

No capítulo seguinte, *Ecos da leitura*, a autora Cláudia Madalena Feistauer destaca o papel preponderante da leitura no desenvolvimento social, econômico e político da nação. Em seu estudo, focaliza especial atenção na pedagogia da leitura, demonstrando que a compreensão leitora forja um leitor proficiente com possibilidade de melhor interação e participação social. Dominar a leitura transporta o ser humano para uma melhor visão do mundo.

Rogério Soares Brito oferece o terceito capítulo, intitulado *Uma leitura sobre o narrador na perspectiva de Walter Benjamin*. Nele, o autor afirma que o narrador é alguém que sabe mais do que apenas contar uma história; decreve-o, segundo Walter Benjamin, como um tipo que detém um saber ancestral e que se manifesta nas narrativas dos contos populares. O autor mostra que as vivências e persistências resistem em sua prática apesar dos valores desviantes de uma burguesia que deseja destruir tudo que não é semelhante a ela. Brito ainda propõe que se perceba uma mudança do espectro do autor — e, consequentemente, do leitor — da Antiguidade para a era moderna.

O capítulo *Leitura e cinema: perspectivas de ler um filme e assistir a um livro*, de Maria Angélica Rocha Fernandes, traz a importância da leitura cinematográfica e de outras tipologias de leitura para fomentar a intrínseca relação da literatura e cinema como potência nas instituições escolares, lançando mão de livros de Jorge Amado adaptados para o cinema, com alcance internacional e com estudos de professores russos, como Elena Beliakova. A inserção do cinema na escola é amparada legalmente pela Lei nº 13.006/2014.

Os autores Giulia Santos, Paulo Boa Sorte e Jayne Oliveira, no ensaio *Leitura e escrita na era digital: desintermediação e autopublicação na plataforma Wattpad*, trazem conceitos novos e discutem como a leitura e a escrita nas culturas digitais têm sido ressignificadas com o surgimento das plataformas e multiplataformas de autopublicação de obras literárias, apresentando o wattpad, rede social de escrita com milhões de leitores e escritores e que conta com mais de 90 milhões de participantes entre 13 e 25 anos. O objetivo do wattpad é

facilitar o desempenho literário do leitor abarcando particularidades da cultura digital.

Correspondências de Carmen Spînola Teixeira (1920-1950): leituras de si, leituras de nós, de Zélia Malheiro Marques, apregoa sobre o incentivo à leitura e problematiza práticas leitoras, acionando aportes teóricos de estudos da história cultural, da história da educação, da história da leitura e da história das culturas do escrito. Malheiros toma a inserção leitora nas diversas participações dos diversos sujeitos e grupos sociais em experiências diversas, considerando os contextos temporais e culturais dos mesmos.

No capítulo final, apresentamos uma interessante entrevista com Júlio Hemîlio Braz, um dos mais notáveis escritores brasileiros do gênero literário infanto-juvenil. Tendo publicado mais de 100 livros, Júlio sempre aborda temáticas das relações sociais como o racismo e a desigualdade.

Convidamos você, leitor, a adentrar nesse tão complexo mundo da leitura que se reinventa e se moderniza a cada tempo.

Os organizadores

Parte 1
Filosofia e história da leitura

LEITURA E VIGILÂNCIA: O COIBIDO E O PERMITIDO NO GESTO DE INTERPRETAÇÃO

Baktalaia de Lis Andrade Leal

INTRODUÇÃO

Dizer que "Ler, seguramente, é uma atividade de liberdade" é uma afirmação com a qual praticamente todas pessoas estariam de acordo. Ler seguramente é uma ocupação que se mostra fundamental para o desenvolvimento crítico, social, pessoal, filosófico etc. e, portanto, promove a expansão da mente do leitor. Porém, podemos nos perguntar: até que ponto os modos de leitura são ações mentais criativas e livres? Essa pergunta surge ao percebermos que, quando rea-

lizamos uma ação leitora, há traços de vigilância que operam sobre nós (interna e externamente), ou seja, existem mecanismos que recaem sobre o leitor e tentam coordenar o seu plano de interpretação.

Esse fenômeno pode ser notado quando o leitor demonstra medo de expressar uma interpretação que possa estar distante da suposta intenção do autor, ou quando o leitor tem receio de entender um texto de maneira diferente das outras pessoas que são mais escolarizadas, ou ainda quando ele teme que as outras pessoas saibam que seu gosto literário não é do tipo considerado *cult* ou aceitável.

Para iniciar as reflexões sobre o assunto da coibição e da permissividade na mentalidade da leitura, passaremos a fazer uma breve historiografia das prisões, masmorras e dos sistemas de controle da Antiguidade até a modernidade, à semelhança do que realizou Foucault (2016). Simultaneamente, categorizaremos os conceitos elencados nesse olhar temporal e suas conexões com as operações de leitura.

DA MASMORRA AO PANÓPTICO (ASPECTOS HISTORIOGRÁFICOS)

Considerando que o termo "liberdade" faz parte dos cruzamentos discursivos desta reflexão, pareceu-nos oportuno repensar as modalidades de privação de liberdade na sociedade humana.

Em *Vigiar e punir*, a pesquisa foucaultiana aprofunda-se historicamente nos meandros das prisões e de sua evolução enquanto forma de punição de contraventores desde os pe-

ríodos antigo e medieval. Recapitulemos alguns momentos dessa investigação; posteriormente, estabeleceremos uma discussão para compreender como essa historiografia tem conexão com o ato de leitura.

Desde tempos imemoriais, punir um condenado significa retribuir o mal que o criminoso provocou, servindo de modelo exemplar, além de ser uma forma de castração do sentimento de impunidade nas comunidades.

Ao longo da história humana, as penas variavam entre exílio, excomunhão, pena de morte, prisão, mutilação, inanição, escravidão, tortura etc. As prisões antigas, compostas de células úmidas e sombrias, guarneciam um conjunto de masmorras que restringiam da liberdade os condenados por crimes de várias naturezas.

Figura 1 – Arthur Rackham, 1919.
Fonte: Domínio público.

Como a sociedade não mais via o encarcerado, já que as masmorras eram sempre distantes das cidades e as celas ficavam nas penumbras dos calabouços, o mundo para além das paredes também era uma visão inatingível. Não havia relação entre o mundo dos condenados e o resto da sociedade.

Em seu romance clássico *O conde de Monte Cristo*, publicado em 1844, Alexandre Dumas (1999) descreve a chegada do condenado Dantés ao Castelo Dif, que era a masmorra de sua condenação perpétua:

> Fizeram-no descer quinze degraus e abriram a porta de uma masmorra na qual entrou [...] A porta voltou a fechar-se e Dantés caminhou em frente com as mãos estendidas até tocar na parede. Então, sentou-se num canto e ficou imóvel, *enquanto os seus olhos se habituavam pouco a pouco à obscuridade* e começavam a distinguir os objetos (Dumas, 1999, capítulo X, grifo nosso).

A escuridão e o isolamento faziam parte do suplício. Por séculos as sociedades experimentaram formas não vigiadas de encarceramento. Lugares de esquecimento e apagamento.

Com o advento da modernidade, os ideais revolucionários (franceses) e industriais (ingleses) estimulavam novas maneiras de relações humanas. A filosofia idealista e os novos parâmetros mercadológicos burgueses já não comportavam condutas de justiça grotescas como as das prisões de então. O discurso, que antes era de uma punição pelo esquecimento, mudou; já se via como algo deveras bárbaro o ato de confinar seres humanos às prisões nas grutas rústicas e medievais.

Nesse ínterim, surgem as doutrinas embrionárias do sistema do capital e, com elas, o pensador Jeremy Bentham

(1748-1832), jurista inglês que sistematizou o formato do prédio-prisão que atenderia aos anseios dessa nova sociedade. Provavelmente inspirado nos relatos de seu irmão que visitara uma escola militar francesa de arquitetura semelhante (cf. Foucault, 1979), ou ainda num zoológico real em Versalhes (cf. Foucault, 2016), essa nova arquitetura foi denominada panóptico.

A palavra Panóptico (ou panopticon) é originária do vocábulo grego *panoptés* (*pãn* ou *pantós*: todo, inteiro + *optikós*: sobre a visão), que pode ser traduzido por: visão panorâmica ou visão plena.

O panóptico é um prédio penitenciário em formato circular ou semicircular. No centro, há uma grande área em espaço aberto onde se situa um estratégico campanário. Essa torre de vigilância central fica posicionada taticamente a fim de servir como um mirante perfeito. Dela, é possível supervisionar todas as celas do complexo.

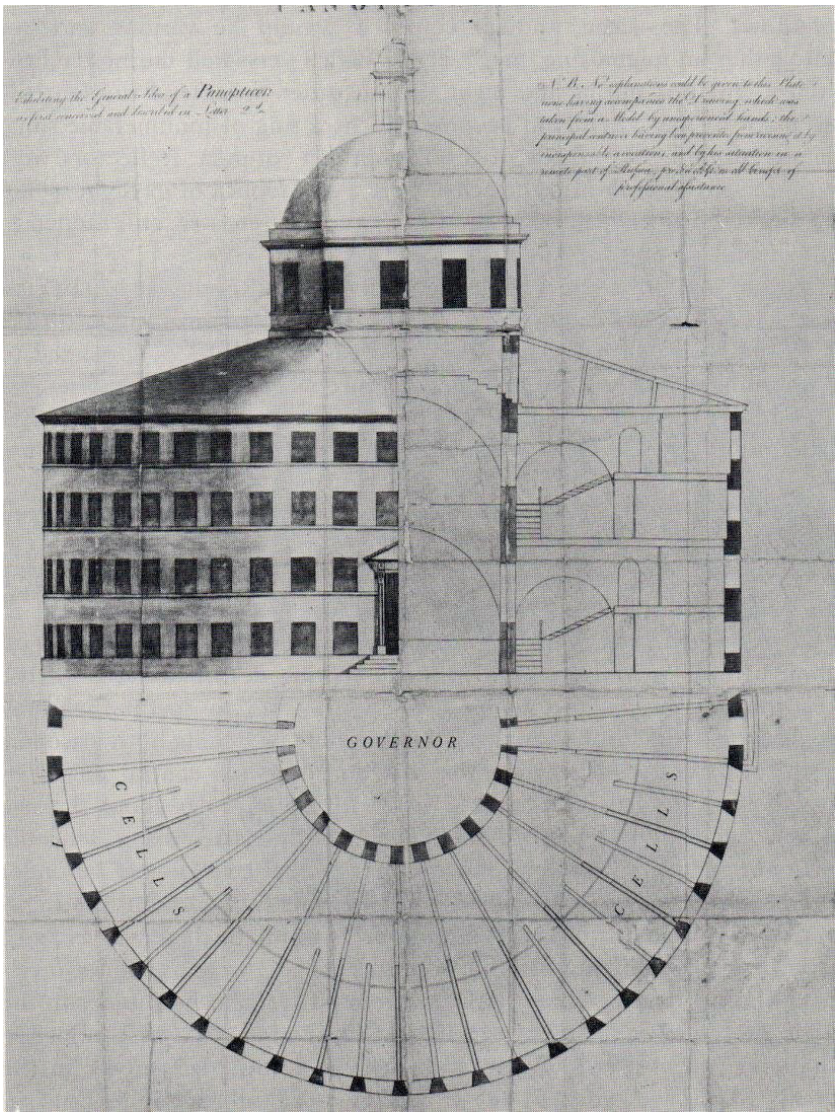

Figura 2 – Planta do Panopticon
Fonte: (*The Works of Jeremy Bentham*, ed. Bowring, t. IV, p. 172-173).

A disposição da torre central proporciona uma visão ajudada pela luz que passa pelas janelas gradeadas e vazadas do

prédio. A luminosidade é uma ferramenta ideal nesse modelo de vigília. Quando é noite, a luz do luar delata as silhuetas dos encarcerados e as suas ações podem ser continuadamente monitoradas.

> O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que fi3nalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (Foucault, 2016, p. 195).

O empreendimento atendia a todas as necessidades evolutivas do século XVIII: o surgimento de parâmetros mais "humanizados" da nova mentalidade do direito, tratamentos mais sofisticados em matéria de liberdade ou de sua restrição e, principalmente, o aspecto da vigilância.

A passagem da mentalidade medieval para a moderna e da moderna para a contemporânea trouxe a ideia de vigilância, de controle, de sistema e de estrutura. É justamente no estruturalismo das ciências das humanidades que os rigores científicos cartesianos ganham ainda mais fertilidade.

Ver e iluminar a natureza do criminoso são as razões dos arquétipos anatômicos de Lombroso[1] e do mecanismo dominador e utilitarista de Bentham.

---

1 O final do século XIX e o início do século XX serviram de cenário para doutrinas pseudocientíficas que se diziam solucionadoras dos problemas psicossociais, mas que apenas aprofundaram o senso de desumanidade. Dentre elas destaca-se as teorias e experimentos de Lombroso ao determinar que criminosos poderiam ser identificados pelos aspectos físicos. Com tais afirmações e teorizações infundadas, Lombroso difundiu, pelo discurso científico, ainda mais profundamente o racismo e o preconceito na sociedade moderna.

Embora sejamos hoje seres da contemporaneidade (ou da *pós*, "algo ainda a se definir"), as mentalidades arrastam-se longamente por gerações até lentamente se reformarem, pelo que se pode dizer que ainda somos a humanidade de compreensão pós-medieval. Portanto, perseveram as modalidades de controle e de vigilância contínua. George Orwell (1949) metaforizou esse constructo ideário na sua ficção futurista intitulada *1984* — que sempre se pareceu bem atual embora publicada em 1949:

> Em comparação ao que existe hoje, todas as tiranias do passado eram hesitantes e frágeis. [...] Parte da razão para isso era que, no passado, nenhum governo tinha o poder de manter seus cidadãos sob vigilância constante (Orwell, 1949, p. 220).

O estado de vigilância permanente é a forma de controle mais eficaz jamais tão eficientemente implantada antes. Esse é o "trunfo" dos Estados modernos frente à aparente displicência que se quer mostrar. Nada escapa ao conhecimento do "olho do poder" (Foucault, 1979, p. 114) — essa foi a expressão utilizada para descrever a torre de vigilância instalada no vão central das penitenciárias construídas nesse modelo de arquitetura.

Esse tipo de prédio é um mecanismo que parece ter funcionado otimamente nas prisões do século XIX, de tal forma que as construções institucionais de diferentes operações passaram a adotar a arquitetura idealizada para as prisões. Ou seja, seria razoável expandir a vigilância para todos os ambientes de atividades humanas. Assim, o modelo do panoptismo chega às escolas, aos hospitais, aos manicômios, aos escritórios, às bibliotecas, às fábricas. Onde houver ativi-

dades humanas, há necessidade de uma sentinela em observação, para que se reprima a preguiça, o contato, a dispersão, o incomum.

Com o passar do tempo, o patrulhamento desloca-se do lugar concreto (a torre de vigia) e instala-se no sentido do vigiado, na sensação de vigilância permanente exercida pelos pares, pelo lugar, ou dentro dos sujeitos que vigiam a si mesmos. Para muito mais que uma estrutura arquitetônica, pode-se dizer que o panoptismo vive em muitos aspectos da vida social. Uma delas é o modo de ler e de interpretar.

O modelo do panóptico de Bentham tem características peculiares que não poderiam persistir se não fossem meticulosamente pensadas. A prisão satisfatória para os tempos modernos deveria oferecer: vigilância contínua, isolamento, controle das ações, luminosidade, condenação perpétua, suplício eficiente etc.

O mundo das redes sociais e conexões virtuais ingeriu a mentalidade da vigilância sem ruminar, pois, na internet, as ações e comportamentos dos usuários são vigiados, ou melhor dizendo, *stalkeados*, e, a partir desse modelo de controle, as punições operam nas modalidades de *cancelamentos*.

Iremos destacar algumas características do panóptico e associá-las aos fatores que regulam o ato de ler hermeneuticamente um texto, pois os modos obtusos de permissão da leitura muito se parecem com o sistema de encarceramento de Bentham.

LEITURA E O PRINCÍPIO DE CONTROLE

O ato de ler, que deveria ser (desejamos que seja e ensinamos afirmando que é) autônomo e livre, talvez não o seja

tanto quanto acreditamos. Quase sempre as interpretações de leitores carregam em si traços de restrições vigiadas que fazem com que ler se torne uma atividade de resultados comuns, não de práticas críticas e singularizadas. É frequente encontrarmos leitores que leem livros de literatura como se lê um manual de instrução para instalar um aparelho elétrico, ou seja, sem se permitir inferências ou subjetividades. Isso ocorre porque um tipo de administração das convicções desagua no ato da leitura e coordena as compreensões dos leitores como se estivessem sendo patrulhados.

Qualquer texto literário sempre oferece as pistas que farão da leitura um espaço de multiplicidade razoável, mas, sob a sensação do "olho do poder", encontramos respostas iguais entre os leitores, o que pode demostrar que leem por meio de chaves hermenêuticas historicamente sugeridas nos espaços de controle.

O panóptico mantém o fiscalizado sob a mira do olho que tudo vê, suas ações são monitoradas e, dessa forma, ler se torna uma ação de pouca autonomia, sem espaços para interpretação, a leitura é só rédeas. O leitor é um eterno condenado ao autor e à sua intenção fantasmagórica. O autor (no sistema de busca de suas intenções) lhe restringe suas potencialidades legítimas sob o falso senso de liberdade de interpretação. A sensação de vigilância priva o leitor do verdadeiro ato de liberdade, que é o momento da interação leitor-texto:

> Pode-se afirmar então que: a leitura é um estabelecimento de significações através de um processo de interação, ou, para ser mais consistente, um processo dialógico de significar, [...] o produto de suas especulações interpretativas é um resultado da in-

> teração do dueto leitor-texto, e essa é a engrenagem essencial (Leal, 2017, p. 45-48).

Porém, diferentemente do que se espera, o discurso não ocorre em liberdade semântica, estrutural ou histórica, pois toda ação discursiva segue procedimentos licenciados ou autorizados pela ordem vigente do discurso. Assim, toda prática de enunciar e de ler também está historicamente regida e controlada:

> Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão (Foucault, 2014, p. 8).

O mesmo pensamento que operava na restrição e controle do prisioneiro monitorado pelo panóptico também se manifesta no controle da leitura e da interpretação. Não se pode interpretar usando caminhos fora do controle permitido. Nessas circunstâncias, ler não parece um ato de liberdade, mas uma atividade cumulativa de civismo. Uma funcionalidade controlada por críticos, professores, avaliadores, censores e pela própria voz ressoante no interior da memória do leitor.

Por isso, é, de certa forma, falso dizer que a leitura representa liberdade quando há um controle sistêmico de inibição do desempenho do leitor.

Vigilância contínua

Queremos aqui associar o sistema de vigilância panoptista ao gênero de leitura aceito como válido e autorizado.

No panóptico físico (a penitenciária), a modalidade de vigilância praticada na sentinela central servia para regular e monitorar os tipos de comportamentos autorizados aos presos, alunos, funcionários etc. Os comportamentos legitimados pelo "olho do poder" eram submissão, contrição, rendição, prostração, aceitação e todas as formas de procedimento que estavam simetricamente opostas à insurreição. Por essa razão, manifestações fora do protocolo de conduta aceitável pelo sistema eram passíveis de punições e abordagens ainda mais severas.

Muitas vezes, as escolas mantêm a regra do que se pode e do que não se pode ler, de qual leitura é válida e qual é inapropriada. Há tipos de leitura com autorização para circular livremente na escola vigiada; outros tipos, entretanto, sofrem fulminantes olhares de recusa e *estigmatização*:

> [...] a escola e a universidade têm sido os lugares mais importantes de sacralização do livro, da leitura e do discurso crítico. Ao invés de estimular o contato com as obras e a discussão sobre os textos efetivamente lidos, elas têm inserido os livros em um lugar de repressão e de controle e têm ensinado, sobretudo, qual o discurso "correto" a se produzir. **É na escola que se aprende a ter vergonha de alguns livros que se apreciam e a ter culpa por não ter lido toda alta literatura** (Abreu, 2010, p. 36-37, grifo nosso).

O que realmente se consome em termos de leitura é, muitas vezes, bem diferente do que se pretende impor nas

escolas. Em sua tese de doutorado defendida em 1998, Dumont verificou que mulheres da periferia em Belo Horizonte (Brasil) davam preferência a leituras como *Sabrina* e outros best-sellers em maior quantidade e espontaneidade do que as literaturas consagradas. A leitura fora da escola, em espaços não institucionalmente vigiados, perpassa por narrativas mitológicas de J. K. Rowling e fabulosas de C. S. Lewis. Mas os leitores têm muitas vezes acanhamento de assumir que fazem essas leituras, por acharem que serão punidos pelo senso crítico e pela vigilância de vozes censoras.

Seguramente há valores nos livros e textos clássicos. Ítalo Calvino bem argumentou da necessidade de conhecê-los em *Por que ler os clássicos*, porém será necessário pensar sobre o direito de não ser vigiado na escola ou em qualquer outro lugar a despeito do que se quer ou do que não se quer ler como preferência pessoal.

A vergonha por optar por uma leitura alternativa, fora do circuito considerado *cult*, é demonstrada no clássico filme musical da banda Pink Floyd, *The Wall*. Uma transcrição de uma das cenas se torna relevante para essa reflexão. Trata-se do momento em que um estudante está escrevendo uma poesia em sala de aula. Ao descobrir que a criança tem interesse pelo gênero poético, o professor diz com sarcasmo:

> — O que temos aqui, mocinha?
>
> O professor toma o papel da mão do aluno e continua:
>
> — Escritos misteriosos? Códigos secretos?
>
> O aluno permanece em silêncio. O professor continua com deboche:

> — Não. Poemas, nada mais! Poemas, senhores!
>
> Os outros estudantes riem.
>
> — A garotinha aqui se acha um poeta.
>
> O aluno se retrai calado. O professor passa a ler o poema do menino como sádica *misancene*. Ao terminar a ridicularização da leitura, dirige-se ao estudante:
>
> — Absolutamente ridículo, mocinha! Volte ao seu trabalho.
>
> (*The Wall*, 1982)

A cena proposta é uma caricatura do sistema de ensino antigo, mas dela é possível extrair o atual receio que leitores podem desenvolver na escolha de leituras ou modos de interpretação em qualquer época. Há leituras permitidas e há leituras proibidas pelo senso do ridículo e pela vigilância dos sujeitos que se encontram em lugares autorizados. Pink Floyd escancarou o modelo militarizado das escolas totalitaristas e de gorjeta ofereceu essa cena, que expressa a denúncia de um tipo de espionagem modalizado e disfarçado nos parâmetros escolares.

O leitor se vê em culpa por ter gasto tempo com livros "impróprios" e sofre o suplício por causa de leituras desautorizadas, pois o panóptico também opera dentro do leitor como valores telegrafados na história das coisas cristalizadas.

O nome da rosa, de Umberto Eco, também é uma metáfora da vigilância e da punição para quem pratica a decifração da escritura, que não é permitida. Nesse romance, a morte é a punição dos que buscam livros que fazem sorrir, e, nesse caso, o panoptismo se antecipa na história e se materializa no veneno exterminador dos clérigos que, molhando a língua

na substância mortal embebida nas folhas dos livros proibidos, "sorriam como macacos" num último ato de subversão ao "olho do poder". A vigilância é um mecanismo concreto, mas também simbólico.

Leitura e isolamento

Essa é uma característica da masmorra que é mantida no modelo da torre central: o condenado deve penar solitário. O isolamento, que antes era uma forma de punição, passa à modernidade como um recurso para evitar aglomerações, encontros de pensamentos e possíveis revoluções. Numa fábrica, por exemplo, o isolamento propõe concentração do funcionário consigo mesmo e evita distrações. Nesse sistema, a interação é uma circunstância a ser evitada, ou melhor, é uma peculiaridade humana que deve ser combatida.

Todos os espaços para onde se pode ir são espaços solitários.

Impõe-se uma leitura que deve ser solitária — como se fosse possível isolar o leitor de tudo ao seu redor, inclusive de sua própria história de leituras —, e, dessa forma, ele alcançaria o que o autor quis dizer num texto. Se, por acaso, um ato de leitura ressignificar um texto de maneira diversa ao que o "olho do poder" determinou que seja a leitura ideal, houve contaminação pela interação de algo de fora. O panóptico obriga que o encarcerado-leitor não interaja com outros mundos, apenas o mundo do texto e do olhar do seu autor que é o dono do poder. Essa seria a forma de hermeneuticamente chegarmos todos à mesma interpretação, sob a instrução da torre central.

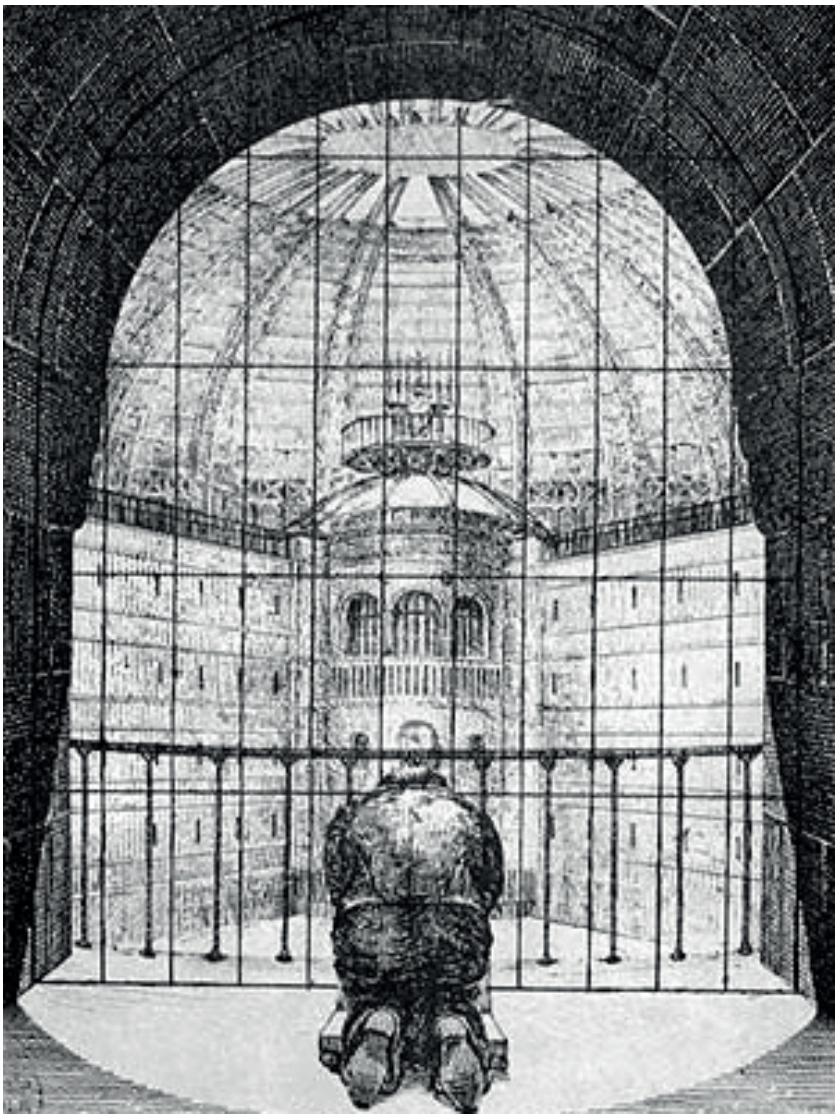

Figura 3 – Célula individual de penitenciária
Fonte: N. Harou-Romain. 1840. V. p. 222 (Foucault, 2016, p. 47).

Mas...

> Será a leitura esse ato solitário, que afasta *o* mundo e *do* mundo? Só o leitor e o texto? O isolamento, o mundo ausente, espaço/tempo de incontaminada intersubjetividade?
> Não. Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação; diálogos? (Soares, 2004, p. 18).

Lutar contra o isolamento é a tarefa de todos os leitores do mundo. Essa luta é um ato de leitura em busca do diálogo com outros mundos, em razão da interação com os universos contidos no outro real, no outro possível, no outro inventado. O que se quer ao ler (e também ao escrever) é enganar a solitária e se fazer inteiro no diálogo, é fugir da cela que nos impede de concretizar a leitura por outros olhos.

Lugar celular

O isolamento esconde uma outra configuração própria do panóptico: o espaço reduzido e particularizado de prisão. O lugar celular é o único ambiente possível de circulação do detento. Restrito ao seu cubículo, o vigiado só vê claramente a torre, mas não sabe quem está dentro dela em atitude de espia. Sabe que existem infinitos espaços para além das margens do seu lugar, mas o único recinto que lhe cabe e lhe pertence está aquém dos limites das grades. A mesma paisa-

gem repete-se diariamente e estende-se por eras, pois o lugar é imutável e intransponível.

Na escola do pensamento panoptista, o lugar de cada estudante repete-se e é tão cativo ao ser que não é a pessoa que tem lugar, mas é o lugar que detém a sujeito. Charles Dickens, em seu memorável livro *Oliver Twist*, escreve uma cena que retrata o lugar dos limites do pertencimento simbólico:

> [...] o pequeno Oliver Twist! Envolvido na coberta que até então fora sua única roupa, podia ser filho de um fidalgo ou mendigo; [...] mas quando o meteram num vestidinho velho de morim, amarelecido nesse uso, *achou logo seu lugar*; filho da paróquia, órfão do asilo de mendigos, vítima da fome, destinado aos maus-tratos, ao desprezo de todos, à piedade de ninguém (Dickens, 2002, p. 25, grifo nosso).

Claramente não estamos falando do lugar físico, embora isso também mereça a devida atenção, mas sim do lugar teleológico do ser estudante e leitor. O lugar físico importa menos; do contrário, Gramsci nada produziria enquanto estivesse cativo nas prisões fascistas.

O lugar que se metaforiza em *Oliver Twist* é contextualizado pelas significações periféricas do trecho da narrativa: "o pequeno Oliver", "única roupa", vestidinho velho", "órfão do asilo de mendigos", "vítima da fome", "maus tratos", "desprezo", "piedade de ninguém". O cenário sinistro conjugado com a figura inebriada de agrura é o lugar a quem a personagem pertence, é o lugar que está vivo no farrapo humano que se constitui como um não-sujeito.

O lugar celular da leitura estabelece as formas de como se deve ler a partir do lugar a que se pertence. Sistematica-

mente limitado, o modo de agir no plano da interpretação está historicamente delimitado, o que faz com que não seja permitido trocar de prisma, deslocar-se conforme a *leveza* sugerida por Calvino em suas *Seis propostas para o próximo milênio* (1990), que tristemente só são cinco. Somente um ato de leveza — que um leitor-encarcerado não tem — pode fazer com que a interpretação plaine sobre a criatividade e a crítica. Sem essa mudança de lugar não se opera a autoria e pouco se manifesta a liberdade na esfera da interpretação. Lê-se a partir de um lugar, mas não se pode trocar de lugar; interpreta-se sempre o mesmo sentido ainda que se leia textos diferentes.

Inicialmente, a corrente analítica francesa também visualizava o panorama prisional fechado do discurso, como aponta Geraldi (2011, p. 19, grifo nosso) nessa análise do discurso:

> [...] defendia-se um sujeito assujeitado às condições e limitações históricas, produto do meio, da herança cultural e das ideologias que, incorporadas ao longo de sua história, fazem do indivíduo, desde sempre sujeito, mero preenchimento de *um lugar social, reservado pela estrutura (ideológica) que define o dizível e como exerce o papel nesse lugar social previamente estabelecido*.

Avançando para adiante da ideia de um modelo fechado de leitura, passaremos a falar que as portas do panóptico têm chaves, e, embora enferrujadas, as fechaduras podem ser abertas. Mesmo havendo um lugar previamente estabelecido, pode haver espaço para recursos.

AS TRÊS PERSPECTIVAS DE LEITURA

Refletiremos sobre três perspectivas do que seja a leitura e a interpretação. A perspectiva estruturalista, que considera o ato de ler como algo puramente voltado para os movimentos de decodificação das letras e palavras escritas; a perspectiva interacionista da leitura, que leva em consideração a relação restrita que o leitor estabelece dentro dos limites permissivos do texto; e a perspectiva discursiva, que contempla a leitura como um espaço múltiplo e crítico coordenado pelo leitor, sujeito de sua própria interpretação (Coracini, 2005).

Perspectiva estruturalista

A leitura sempre foi vista como uma conduta unidirecional, uma ação de um leitor frente a um texto no objetivo de decodificar o monumento de letras ou códigos que, ao final do trabalho, iria oferecer-lhe o significado do seu teor. Há muito tempo essa ideia de leitura tem sido desgastada e combatida por vários teóricos das análises da leitura, pois essa concepção define que nas estruturas linguísticas compositivas do texto estão os significados possíveis e corretos de uma boa recepção. Fato é que esse pensamento não leva em conta o universo do leitor e as possibilidades interativas e discursivas existentes no fenômeno chamado interpretação.

Mesmo diante de inúmeros avanços teóricos no campo dos estudos da leitura, essa concepção panoptista de interpretação ainda é bastante acionada nos espaços da educação, como salientam Assolini e Lastória (2013, p. 138): "[...] ou-

tras pesquisas, também recentes, assinalam que os fazeres pedagógicos de professores desse nível de ensino são pautados, sobretudo, na concepção estruturalista da linguagem".

Para se deslocar de uma compreensão de leitura demodê, os espaços escolares precisam enxergar o modelo panoptista que muitas vezes os detêm, precisam visualizar os modos que condicionam suas práticas de ensino relacionadas às atividades mecânicas de codificação e decodificação. A perspectiva estruturalista de leitura, ao invés de propor liberdade e crescimento intelectivo, atrofia a autonomia e encarcera ainda mais o sujeito em sua cadeia de convenções restritivas.

Perspectiva interacionista

Um passo significativo foi proposto para além da perspectiva estruturalista da leitura: surge, a partir dos estudos sociointeracionistas, a concepção interacionista. Nela, o leitor não se encontra mais sozinho quando está diante do texto; aparece a figura do autor, que interage com o receptor do seu texto. A leitura seria, nessa perspectiva, o alcance do universo da mente do autor por meio do texto, cabendo a quem lê o destrinchar da intenção do ente enunciativo por trás das escrituras.

Há aqui um convite para que o leitor empreenda seu conhecimento de mundo na interação das permissividades do texto. A conexão leitor-texto se estabelece de maneira controlada, com a finalidade de tecer interpretações dentro dos limites aceitos pela escritura e por meio da autoridade docente. Coracini (2005, p. 22) detalha que:

> [...] essa visão tem sido a mais cotada nos meios acadêmicos, talvez porque garanta o centro e o poder da autoridade legitimada por uma instituição, bem como a busca da verdade e da racionalidade, indispensáveis para a garantia da cientificidade, com certas tolerâncias imputadas no componente social, desde que o texto ou o autor permita ou autorize.

Embora o pensamento interacionista seja mais progressista que o modelo estruturalista, percebe-se que a sua visão é regida por limitações designadas na contenção do leitor e suas possíveis modalidades de intervenção como sujeito-leitor. Nesse aspecto, o interpretante ainda é uma figura passiva frente ao fenômeno de construção da compreensão do texto o dos seus significados.

Perspectiva discursiva

Quando o leitor se torna sujeito ativo e crítico do seu movimento da leitura, não se propõe apenas a dialogar com o texto com o qual se vê faceado, mas lança-se na perspectiva de estabelecer infiltrações interpretativas existentes na diversidade de discursos com os quais já teve contato. Dessa forma, o entendimento textual ganha contornos mais autônomos e diversificados por meio dos universos que existem no leitor, pois um texto é um terreno no qual muitos pontos de vista podem ganhar novos investimentos interpretativos.

Além disso, compreendendo essa realidade, um leitor crítico pode se perguntar: "Se eu fosse um leitor de outra classe social ou com outra escolaridade, como eu entenderia esse texto que agora leio?" Ou ainda: "Se eu morasse em ou-

tra região do país ou tivesse outra idade, com que olhos eu compreenderia esse livro que acabei de ler?" A criticidade pode proporcionar um deslocamento discursivo na operação interpretativa, já que o interpretante consegue trocar de lugar com outro leitor concebido dentro dele, e também consegue *hiperlinkar* o texto lido com outros textos acessados na sua memória. Além disso, ainda pode trocar de lugar com os diversos autores dentro dele, não para buscar a intenção do ente que escreveu o texto, mas para se reconhecer como coautor por meio do ato da intepretação crítica.

A perspectiva discursiva da leitura, a nosso ver, é o início da desestrutura do mecanismo de vigilância do panóptico, promovendo as formas de leitura e interpretações que se estabelecem pelas singularidades de cada leitor.

LEITURA E LIBERDADE

Então, ao reconhecer que há uma operação sistêmica epopeica que opera sobre a interpretação dos leitores a fim de subjugá-los, a fim de condená-los a uma geração de olhares iguais e prisioneiros, é preciso pensar nos espaços por onde possa nascer o motim da leitura.

Cada cela individualizada que abriga um trabalhador, um estudante, um louco, um paciente ou um leitor, cada célula sonha com o trampolim que possa arremessá-los para fora do panóptico repressor de sua interpretação.

Prioritariamente, é preciso reconhecer que o texto nunca está completo se não pelo ato complementar da leitura — sem essa ação dedicada o enunciado jamais virará enun-

ciação novamente. A nova enunciação só pode ser realizada pelo leitor. Marcuschi (2004, p. 55) esclarece esse entendimento: "A leitura não passa de uma espécie de processo geral para um conjunto de atividades interativas e cognitivas, em parte dirigidas pelo texto, em parte orientadas pelo leitor ou ouvinte". Aquele que se conscientiza do papel relevante do interpretante poderá deslizar dos olhares vigilantes, do lugar minúsculo, e transpor isolamentos.

Se o leitor é incapaz de verificar que o texto pode ter outro lugar significativo ou, talvez melhor dizendo, subversivo, realizará um deslocamento para fora das vigilâncias psicossociais. Trata-se do reconhecimento de um direito, o direito de interpretar, e só assim compreenderá de maneira democrática os prazeres da leitura. Como aponta o jurista Rubens Casara (2017, p. 74), "Se o intérprete é incapaz de compreender o sentido democrático de um texto, a norma que ele produzirá terá conteúdo antidemocrático".

O lugar ideal para a leitura é a liberdade que não se desvincula da crítica. Pode-se dizer "Então, ler também escraviza!", possivelmente, mas é bem mais conformável ser escravo de uma variedade infinita de espaços e sentidos, pois daí tem-se mais veredas para ir e mais caminhos para voltar.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Os constrangimentos da literatura: entre a vergonha e a culpa. *In*: SERRANI, S. (org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. São Paulo: Horizonte, 2010. p. 29-39.

ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (org). *Diferentes linguagens no contexto escolar*: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis: Insular, 2013.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*: lições americanas. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CASARA, R. *Estado pós-democrático*: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. *In*: LIMA, R. C. C. P. (org.). *Leituras:* múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005. p. 22.

DICKENS, C. *Oliver Twist.* São Paulo: Hedras, 2002.

DUMAS, A. *O conde de monte Cristo.* Sintra: P. Europa-América, 1999.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. p. 121-143.

LEAL, B. L. A. *Movimentos interpretativos na leitura*: um estudo sobre o leitor e o seu papel de autor. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (org.). *Leitura*: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004. p. 38-57.

ORWELL, G. *1984*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

SOARES, M. B. As condições sociais de leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (org.). *Leitura*: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004. p. 18-29.

ECOS DA LEITURA

Cláudia Madalena Feistauer

INTRODUÇÃO

O ato de ler descortina mistérios, elucida dúvidas, revela saberes, instrui, emociona e diverte. A leitura tem papel preponderante no desenvolvimento social, econômico e político da nação. E a escola é o espaço onde a criança estabelece o primeiro contato com a leitura.

Segundo Terra (2014), uma leitura precisa despertar no leitor um sentido vasto. E de quem seria a responsabilidade de despertar esse sentido nos alunos, se não a escola? E a escola não se resume a apenas um professor, mas a todo o corpo docente. Aqui vemos a necessidade de se formar leitores que transpassem a decodificação e tenham seus próprios conceitos a respeito do que foi lido.

> Ler, em sentido amplo, significa "construir sentido", só podemos falar que alguém leu um texto se foi construído um sentido para o leitor. Isso significa que ler está além de decodificar, embora a decodificação seja pré-requisito para a leitura (Terra, 2014, p. 172).

Observa-se que as dificuldades na compreensão de textos evidenciam a problemática do ensino da leitura e suas consequências para todo o desenvolvimento posterior da criança no domínio da leitura e dos demais conteúdos a serem apreendidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Todavia, os avanços das práticas pedagógicas permitem repensar sobre o ensino de leitura nas escolas. Estudiosos contemporâneos como Roger Chartier e Helena Martins demonstram a importância da leitura como ferramenta de saber e de fruição. Esse domínio proporciona a possibilidade de uma melhor interação e participação social, visto que a leitura é um dos meios para se ter acesso à informação, ao conhecimento, a direitos, deveres e valores éticos, contribuindo, assim, para um mundo melhor.

Nesse sentido, este capítulo foi desenvolvido a fim de trazer reflexões sobre a leitura e preencher as lacunas existentes no campo de formação do leitor proficiente. Inicialmente, traçaremos um conceito de leitura; em seguida, refletiremos a respeito de possibilidades pedagógicas para a formação de leitores críticos e criativos.

CONCEITO DE LEITURA

Há 4.000 anos, o homem pintava nas paredes das cavernas touros e bisões, renas e cavalo — era a pictografia.

Figura 1 – Arte rupestre no Parque Nacional da Serra da Capivara
Fonte: Toda Matéria. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/arte-rupestre. Acesso em: 2 dez. 2024.

No desenvolvimento da escrita, o homem criou símbolos pictográficos entalhados em placas de argila.

Figura 2 – Pedra com escrita pictográfica em Kish, 3.500 a.C.: wikicommons
Fonte: Toda Matéria. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/arte-rupestre. Acesso em: 2 dez. 2024.

Com o passar do tempo, os materiais que abrigavam a escrita foram se modificando e, assim, os textos passaram a ser escritos em rolos de papiros, um dos primeiros objetos a registrar os pensamentos. De todo modo, a leitura e a escrita estavam restritas a poucos privilegiados. Na Grécia, limitava-se aos filósofos e aristocratas, enquanto em Roma a escrita tornou-se uma forma de garantir os direitos dos patrícios às propriedades. Na Idade Média, uma minoria era alfabetizada; as igrejas, os mosteiros e as abadias converteram-se nos únicos centros da cultura letrada. Nos mosteiros e abadias medievais encontravam-se as únicas escolas e bibliotecas da época, e era lá que se preservavam e restauravam textos antigos da herança greco-romana.

A educação formal entrou em crise na Alta Idade Média, ficando restrita basicamente ao meio clerical. Durante o período merovíngio, a igreja manteve escolas episcopais para garantir a formação do clero, enquanto dentro dos mosteiros realizava-se a leitura e a cópia de documentos escritos e de alguns livros das civilizações grega e romana. A leitura tinha o caráter religioso, não tendo obrigação de ensinar a ler aqueles que não fossem seguir a vocação religiosa. Assim, a igreja passou a monopolizar e censurar as obras que seriam transcritas. A escrita tornou-se um símbolo sagrado; com isso, a igreja veiculou a ideia de que os indivíduos laicos tinham que respeitar sem contestar os ensinamentos sagrados, devendo apenas escutá-los e memorizá-los. Durante muito tempo, a leitura ficou atrelada à esfera clerical, porém, em meados do século XI, com o aumento das atividades comerciais e manufatureiras — que provocou o crescimento das zonas urbanas —, a igreja começou a perder, pouco a pouco, o poder sobre o ensino.

Por muito tempo a leitura foi vista como o mero processo de decifração da escrita. Dessa forma, saber ler consiste num conhecimento baseado principalmente na habilidade de memorizar sinais gráficos (as letras). Uma vez adquirido tal conhecimento, a leitura passa a ser um processo mecânico, prejudicado apenas por limitações materiais (ausência de luz ou mau estado do impresso, por exemplo) ou por questões linguísticas (palavras de significado ignorado ou frases muito complexas). Nessa concepção, a leitura é a decifração da escrita. Martins (1982, p. 9) a define "como um gesto mecânico de decifrar sinais". Entretanto, a leitura vai muito além da palavra escrita. A leitura é um processo amplo, que inclui o relacionamento com a realidade e a forma como se pensa essa realidade e esse relacionamento. Ler, nesse sentido, surge como um processo contínuo que se confunde com o próprio fato de estar no mundo — biológica e socialmente falando.

Aprendemos a ler a realidade em nosso cotidiano social. Desde crianças, identificamos atitudes agressivas, diferenciando-as das receptivas. A convivência social nos ensina a perceber quais lugares devemos frequentar, quais comportamentos devemos adotar ou evitar em situações determinadas. Adquirindo nossa cultura, aprendemos a "ler" nosso grupo social, interiorizando os pequenos rituais estabelecidos para as relações sociais. Aprendemos também que somos permanentemente "lidos", o que nos leva a utilizar nosso comportamento como uma forma de linguagem, capaz de agradar, despertar simpatia, agredir, demonstrar indiferença.

O mundo social é permanentemente leitor e leitura dos seus indivíduos. Bellenger (*apud* Kleiman, 1998) afirma que a leitura se baseia no desejo, e acrescenta:

> Ler é identificar-se com o apaixonado ou com místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se. É manter uma ligação através do tato, do olhar, ate mesmo do ouvido. As pessoas lêem seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa (Bellenger *apud* Kleiman, 1998, p. 15).

Assim, concordando com Ângela Kleiman e Bellenger, ler vai além de decifrar códigos linguísticos: envolve o desejo e a interação entre o leitor e o texto. Nesse sentido, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo. O texto interage-se, entrega-se com o leitor mesmo antes de ser escrito, pois quem o escreve o faz tendo em mente o público-alvo, o leitor, seja ele empírico ou virtual. O diálogo entre o leitor e o texto se faz presente desde a origem deste. Através da leitura, o leitor faz "funcionar" o texto à medida que o lê, completando-o, imaginando-o, contextualizando-o.

> O desenvolvimento de leitores não se dá espontaneamente. É preciso instrumentar o estudante para que aprenda a ler, processo que vai muito além da decifração de palavras e frases comum na sala de aula: em vez de ler o texto o aluno o fragmenta em partes, construindo um sentido para cada uma das palavras e frases (Chiappini, 2001, p. 17).

Para Chiappini (2001), a operação do leitor, para pôr em funcionamento o texto, concretizando o ato de ler, é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se faz oculto nas entrelinhas do texto. Assim, à medida que lê, o leitor imprime, com sua interpretação, a sua marca pessoal,

construindo um universo de significação textual que pode não ser somente intencionado pelo autor, nem pelo próprio leitor, mas uma recriação resultante da interpretação que o leitor faz do texto. Dessa forma, amplia-se então o conceito de coenunciação aplicada à atividade em que o autor trava um diálogo com o leitor virtual antes da construção do texto, para que ele, no ato da leitura, promova um sentido do texto intencionalizado pelo escritor.

Chartier e Cavallo (1996) entendem que a leitura que se fez ontem não será a mesma que se fará hoje, mesmo sendo a leitura de um mesmo fragmento, pois a cada leitura haverá novos questionamentos, sendo a leitura uma atuação humana sujeita a diversas interpretações.

Hoje, "ler é compreender", isto é, tratar os dados contidos em um texto, extrair as informações principais que se modificam a partir da utilização que o leitor faz do texto. Ler é passar da letra do texto a essa "compreensão global" que seleciona, hierarquiza, reúne as informações dispersas (na página, no capítulo, no livro) em função de outras informações retidas na memória, em experiências ou outras leituras. Evoluindo da leitura literal para uma compreensão semântica, o leitor "re-formula" o texto e "esquece" sua escansão em palavra por palavra. Sabemos até que ponto esse distanciamento é difícil para os leitores fracos e sem proficiência, principalmente se sua leitura literal for contagiada por falsos sentidos sobre as palavras e por incertezas sobre as sentenças. A mensagem em seu todo fica frágil e eles não chegam a hierarquizar as informações, nem a formular uma representação global do texto (Chartier, 1994).

Percebe-se que o conceito de leitura é muito amplo e complexo, pois a questão envolve uma infinidade de possibi-

lidades de respostas. Ler pressupõe considerar o que Chartier e Cavallo (1996) chamam de "mundo do leitor". Então, para entender o conceito de leitura, não basta somente procurar no dicionário o significado da palavra, pois ler envolve uma série de práticas e experiências. Faz-se necessário, portanto, considerar diversos aspectos, tais como: a idade do leitor, seu grau intelectual, seus gostos, sua cultura, sua comunidade de leitores. Só isso? Tomando emprestadas as palavras de Silva (1999), "seu repertório prévio", suas necessidades de leitura, seus gestos, sua habilidade, as maneiras de ler, instrumentos, apropriação e processos de interpretação, enfim, ler é considerar aquilo que envolve o "mundo do leitor", insistindo na consideração de Chartier e Cavallo (1996).

Para Ítalo Calvino (1979), ler significa aproximar-se de algo que acaba de ganhar existência, ou seja, é dar vida a algo inanimado; já para Martins (1982), a leitura é uma experiência individual sem demarcações de limites que não depende somente da decifração de sinais gráficos, mas sim de todo o contexto ligado à experiência de vida de cada ser, para que este possa relacionar seus conceitos prévios com o conteúdo do texto e, assim, construir o sentido.

A leitura é de fundamental importância no desenvolvimento social e intelectual dos indivíduos e na formação de cidadãos, atualizando-os sobre o mundo globalizado. A leitura é um veículo que nos leva a viajar por várias épocas e situações diferentes, enriquecendo a cultura dos sujeitos, que fazem dela um instrumento para elevar seus conhecimentos. Nessa linha de raciocínio, Certeau (1994, p. 66) compara o leitor a um viajante:

> Bem longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavradores de antanho

> — mas, sobre o solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas — os leitores são viajantes, eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através de campos que não escreveram.

Impossível conviver sem a leitura; ela é de fundamental importância, pois desenvolve perfeição no linguajar, no uso do vocabulário e no desenvolvimento para não se perder em um assunto ou se calar por falta de conhecimento. Sem que percebam, as pessoas estão convivendo criticamente com a leitura quando leem um anúncio, usam a internet ou vão ao supermercado.

UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA LEITURA

Visando a educação de leitores críticos e criativos como a finalidade primordial dos trabalhos com leitura escolar, deve-se verificar, então, as suas implicações na esfera dos conteúdos e das metodologias de leitura. Em outros termos, uma nova proposta para o ensino da leitura deve apresentar uma coerência ou consistência entre fins e meios, entre teoria e prática, entre discurso e ação, para que haja mudança concreta. A mudança da mentalidade dos professores é condição necessária, mas não suficiente à transformação do trabalho escolar; o critério de suficiência será atendido quando a nova mentalidade — assumindo a necessidade de leitores críticos para a nossa sociedade — transformar as intenções em ações consequentes junto ao alunado.

Ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se

frente à realidade — eis a finalidade básica que os professores devem estabelecer para as práticas. Está aí implícita a ideia de que os professores lançam mão de determinados textos, produzidos por determinados autores, para instigar e esmerar a compreensão, a crítica e o posicionamento dos seus alunos. Basicamente, os professores executam um trabalho de direção cognitiva, fazendo uma intermediação entre os alunos e os textos (ou registros verbais da cultura). Esses textos, por sua vez, remetem os alunos-leitores para determinados referenciais, dando origem a espaços discursivos específicos em sala de aula e/ou fora dela.

Portanto, o trabalho de seleção e indicação de textos exige cuidados muito especiais por parte dos professores. Por vários motivos: primeiro — considerando a autoridade da instituição (escola) e do professor, as crianças tendem a assimilar como verdades os referenciais dos textos aos quais são expostos; nesses termos, se o texto for "mentiroso" (estereotipado, conservador etc.), o leitor estará engolindo uma mentira e não adquirindo uma visão objetiva do assunto; segundo — com raras exceções, os textos que compõem os livros didáticos não atendem aos critérios de revelação objetiva da realidade, sequenciação programática ao redor do aprofundamento de temas específicos e adequação ao repertório linguístico e de vivências dos alunos; terceiro — deve existir uma coerência entre os objetivos propostos para a educação do leitor e os textos relacionados para leitura, em que o professor pode bloquear o potencial discursivo e interpretativo dos alunos com textos superficiais, redundantes, fragmentados e/ou pobres em significação.

Dessa forma, os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e

possuir justificativas claras para a sua adoção. E mais: precisam conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia. Essa intimidade e esse conhecimento exigem que os professores se situem na condição de leitores, pois sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência não existe como alimentar a leitura junto aos alunos.

Independentemente de qual seja a dificuldade apresentada pelo aluno que não faz se enquadrar em um bom leitor, o professor deve criar motivação que desperte o aluno na busca da compreensão pelo que foi lido. Segundo Mendes (2011), a motivação está ligada inclusive à assiduidade de leitura.

> No que concerne à motivação para a leitura, podemos dizer que há maior probabilidade dos alunos se sentirem motivados para a leitura quando se sentem capazes de realizar as tarefas solicitadas, quando as suas experiências anteriores com a leitura foram agradáveis, quando acreditam que a mesma lhes vai proporcionar a aquisição de novos conhecimentos e contribuir para a melhoria das suas competências (Mendes, 2011, p. 22).

Logo, percebe-se que a aptidão pela leitura é gerada conforme vai se adquirindo capacitação que lhe garanta ler com desembaraço, isto é, com total entendimento. Compreendendo o texto, passa a ter consciência prévia para articular esses conhecimentos, sentindo-se incentivado a praticar a leitura constantemente.

Ler cada vez mais gera a motivação e o professor deve oferecer o ensino da leitura regularmente. Nesse processo, o educador acabará identificando aqueles alunos que têm uma boa fluência e os que têm dificuldades com a leitura, o que

possibilitará identificar as causas desses impasses naqueles que não leem bem e indicará, por parte desse docente, as estratégias a serem tomadas para que os problemas sejam sanados e todos sigam num caminho positivo no quesito ler.

Como estratégias para a leitura principalmente nos alunos no início da carreira escolar, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma abordagem a ser adotada com mais frequência consiste na utilização de textos menos tradicionais, aqueles que não contêm apenas letras, mas também imagens e cores em meio às palavras. Isso despertará na criança com mais facilidade o ensejo pela leitura e até possibilitará melhor entendimento, pois as imagens ajudarão esses pequenos alunos na compreensão do texto.

Sendo assim, na hora de narrar uma história deve haver essa intercalação, visto que, como aponta Girardello (2011, p. 82), "a criança precisa das imagens fornecidas pelas histórias para fazerem suas próprias criações subjetivas, suas explorações estéticas e afetivas das sinuosidades do mundo". Portanto, contar história é imprescindível na concepção e na criatividade da criança, visto que faz beneficiar o nascer de novos ledores.

Mesmo as histórias em quadrinhos tendo um formato singelo, devem ser vistas como uma boa didática, com característica lúdica, uma vez que compreendemos os inúmeros modos de aplicar esse instrumento no qual os pequenos estudantes absorvem novos saberes de maneira muito agradável.

É no momento narrativo ou de leitura da história que o entendimento descritivo acontece, provocando alternação das participações pelos atores no momento da sessão. Numa narrativa ou leitura envolvedora, inclina-se a despertar no

aluno a vontade de se articular com olhares, gesticulação e falas. Ainda que a reação seja o silêncio, essa prática aplicada com esmero resulta em graus de movimentação e tranquilidade psíquica nos integrantes. Os educadores que narram as histórias precisam ficar atentos para nunca bloquearem a demonstração emocional da criança quando ela mostrar o saber que carrega.

Deve-se estar atento e identificar que a reação do imaginário infante traz consigo valor relevante lúdico. Por isso, o dizer, o escutar, o imaginar, as risadas, as feições de susto, os olhos arregalados, os berros de felicidade, os compartilhamentos das falas, e também as pausas contextuadas, formam-se componentes de gesticulação correlativos, sustentando questões afetivas por meio da reciprocidade que se constrói entre o que se narra e o que se ouve, pois, segundo Girardello (2014), as experiências vividas no momento do conto das histórias não ficam limitadas a um desfrute estático e absoluto. Ainda conforme a autora,

> Toda narração de histórias tem sempre um forte componente lúdico. Quem conta faz um pacto com quem ouve, dando-lhe a mão, instalando-o em um tapete voador e levando-o junto em uma viagem de alegria dramática. Mesmo que a história não seja muito feliz nem engraçada, contá-la e ouvi-la envolve o prazer de compartilhá-la com outras pessoas que a seguem junto conosco, amontoadas no mesmo tapete (Girardello, 2014, p. 38).

Despertar no aluno o desejo por uma leitura ampla, própria e excelente é de suma importância na construção rotineira na prática de ler. É preciso haver um leque de possibilidades para que os livros lidos sejam voltados aos interesses

dos alunos, e, mesmo que o educador postule e sugira os materiais a serem lidos, deve-se estimular nos alunos essa escolha de acordo com os interesses deles. Atribuições de leitura livre podem ser orquestradas paralelamente à proposta acadêmica de pesquisa. Demandas bem desenvolvidas permitem estimular o interesse do aluno, expandir o seu gosto pela leitura e fazer com que ele compreenda melhor o que leu (Souza, 2004).

As práticas de leitura escolar não devem nascer do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu percurso de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Simplesmente "mandar o aluno ler" é bem diferente de envolvê-lo significativa e democraticamente nas situações de leitura a partir de temas culminantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objeto de conhecimento que é, a leitura precisa ser explicitada. Desse modo, defendemos que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas para que o leitor-aprendiz se torne um leitor autônomo e competente. No entanto, acreditamos que tal ensino precisa acontecer em situações contextualizadas e significativas, de modo que o aluno-leitor possa reconhecer a leitura como uma atividade social que permite a sua atuação no cotidiano e sua inserção no mundo letrado.

Acreditamos também que a leitura é uma atividade capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o mundo, favorecendo a possibilidade de transformações coletivas. Contudo,

para que isso ocorra, faz-se necessária uma conscientização da sociedade em relação à importância da linguagem escrita, começando a partir de uma mudança no projeto político das escolas e na concretização de uma proposta social de leitura.

Enfatizamos, por outro lado, que, para que haja uma revolução no aprendizado da leitura, faz-se necessário uma mudança de concepção dos professores a respeito dessa atividade e do seu ensino, a partir de uma aproximação e reflexão sobre o conhecimento produzido a respeito dos processos envolvidos nesse aprendizado. Cabe ao professor, assim, provocar, instigar a curiosidade, fazer relações com outros textos.

Outro aspecto relacionado ao problema do ensino da leitura na escola, diz respeito à inexistência ou falta de funcionalidade de bibliotecas escolares. Quando estas existem, ou o acervo é pobre e insuficiente e/ou o horário de funcionamento é irregular e assistemático, dificultando o acesso de professores e alunos ao material impresso e ao espaço que deveria ser de estudo e pesquisa. Faltam também bibliotecários para administrarem este espaço e para coordenarem, junto aos professores, atividades que incentivem o gosto pela leitura e a autonomia para o estudo e a pesquisa.

Vale ressaltar que ler está longe de ser uma tarefa fácil. É uma atividade que exige muito mais do que assistir televisão, ouvir música ou acessar a internet. Qualquer leitura exige o domínio da língua e suas nuances, além de tempo e concentração, determinação e conhecimento sobra o tema (ou vontade para construir o conhecimento).

Quem sabe ler fluentemente sempre estará um passo à frente daquele que ainda possui uma leitura incipiente, pois

dominar a leitura transporta o ser humano para uma melhor visão de mundo, aprimorando seu vocabulário, promovendo o raciocínio, melhorando a eloquência e aperfeiçoando a maneira de escrever.

REFERÊNCIAS

CALVINO, I. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

CERTEAU, M. *L'École et lalectureobligatoire*. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 1994.

CHARTIER, A. M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. *História da leitura no mundo ocidental***.** São Paulo: Ática, 1996. v. 1.

CHIAPPINI, L. (coord.). *Aprender e ensinar com texto*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIRARDELLO, G. Imaginação**:** arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011.

GIRARDELLO. G. *Uma clareira no bosque*: contar histórias na escola. Campinas: Papiros, 2014.

KLEIMAN, Â. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1998.

MARTINS, M. H. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1982.

MENDES, H. C. G. *Motivação para a leitura e compreensão leitora no ensino básico*: contributos para a inovação educacional. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Inovação e Mudança Educacional) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, 2011.

SOUZA, A. C. *Leitura, metáfora e memória de trabalho*: três eixos imbricados. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TERRA, E. *Práticas de leitura e escrita*. São Paulo: Saraiva Educação, 2014.

UMA LEITURA SOBRE O NARRADOR NA PERSPECTIVA DE WALTER BENJAMIN

Rogério Soares Brito
Luciete de Cássia Souza Lima Bastos

Segundo o dicionário de termos literários de Carlos Ceia, "qualquer pessoa que conte uma história é um narrador"[1]. Para Walter Benjamin, o narrador é alguém que sabe mais do que apenas contar uma história. Em seu hoje clássico ensaio *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov,* Benjamin (1994) descreve a figura do narrador como um tipo que detém um saber ancestral, que serve para ajudar alguém com um conselho e que se manifesta através das narrativas dos contos populares.

1 Disponível em: https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/narrador. Acesso em: 13 jul. 2023.

Nesse mesmo ensaio, Benjamin (1994), com pesar, sugeriu que tal narrador estava em vias de extinção. Isso ocorreria, segundo o ensaísta alemão, porque a tradição na qual o narrador se inseria estava longe e se distanciava cada vez mais de nossa realidade. Essa narração tradicional, que vigorava no solo de uma época em que ainda havia tempo para contar e ouvir histórias em grupo, foi substituída por um novo tempo, caracterizado pelos indivíduos isolados e solitários do mundo moderno.

O reflexo do desaparecimento do narrador, explica Benjamin (1994), faz com que seja cada vez mais rara a possibilidade de se encontrar alguém verdadeiramente capaz de historiar algum evento. O medo e o embaraço são frequentes quando se faz ouvir, num círculo, o desejo de que seja narrada uma história qualquer, como se tivessem tirado de todos nós um poder aparentemente inato: a capacidade de se trocarem, através das palavras, as experiências vividas.

Segundo o ensaísta alemão, isso estaria acontecendo, porque os seres humanos estão se privando hoje "de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências", isso porque "as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo" (Benjamin, 1994, p. 198).

Com as transformações sociais e culturais vividas nos últimos anos, a experiência que era passada de uma pessoa à outra, oportunizando um intercâmbio de vivências, teria sido substituída por outros modos de relação social comunitária, os quais empobreceram a troca de experiências e condenaram o narrador tradicional à extinção.

Benjamin faz suas análises considerando os trabalhos do escritor russo Nikolai Leskov. Para ele, Leskov tinha os **"traços grandes e simples que caracterizam o narrador"** (Benjamin, 1994, p. 197). Lages (2007) identifica que as características apontadas por Benjamin do narrador são tomadas por ele não somente da obra do escritor russo, mas por vários outros autores europeus. Entre esses autores estaria a figura do místico polonês Baal Schem Tov, tido como fundador do hassidismo. "O narrador à moda antiga, cujo progressivo desaparecimento é lamentado por Benjamin, tem duas características básicas, que o aproximam do típico narrador da tradição judaica: sábio e justo, sua sabedoria provém da sua experiência prática da vida" (Lages, 2007, p. 127).

Já o conceito de experiência no sentido benjaminiano é tomado das considerações que este fez do pensamento freudiano. Ao analisar Freud, especialmente no trabalho *Além do princípio do prazer*, Benjamin (1994) estabelece uma correlação entre a memória (*mémoire involontaire*) e o consciente. Diz-nos Benjamin, em seu ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire*, que, para Freud, todo ser humano é dotado de uma consciência que não tem como função registrar absolutamente "nenhum traço mnemônico" (Benjamin, 1994, p. 109). O papel da consciência na percepção humana é tão somente o de receber estímulos para agir no mundo e aparar os embates excessivos nele existentes. Caberia à memória, inversamente, o papel de armazenar as experiências. Citando Freud, Benjamin (1994, p. 108) conclui que

> [...] só pode se tornar componente da *mémoire involontaire* aquilo que não foi expressa e conscientemente "vivenciado", aquilo que não sucedeu ao sujeito como "vivência". Segundo Freud, a função de

> acumular "traços permanentes como fundamento da memória" em processos estimuladores está reservada a "outros sistemas", que devem ser entendidos como diversos da consciência (Benjamin, 1994, p. 108).

Nessa perspectiva, a função da memória seria a de proteção das impressões, ao passo que a da consciência seria a da desagregação. Walter Benjamin se baseia na dicotomia entre memória e consciência, proposta por Freud, e formula uma tese estético-social que propõe opor *Erfahrung* (experiência) e *Erlebnis* (vivência). De acordo com Benjamin — escreve Freitas (2014) —, o modelo de memória de que trata Freud permite que os indivíduos sejam capazes de guardar marcas, as quais, por sua vez, estão relacionadas com a experiência, enquanto a consciência liga-se à vivência, preparada para os indivíduos para lidar com os estímulos do mundo moderno. Freitas (2014, p. 3) aponta que:

> A predominância da percepção-consciência e o declínio da memória, para Walter Benjamin, estão ligados às mudanças aceleradas nas sociedades capitalistas modernas. No mundo fundado pela tradição, cultiva-se o passado e a memória coletiva extensa, ao passo que a faculdade mnemônica, no século XX, encontra-se esvaziada. À diminuição da experiência e predominância da vivência Benjamin denomina Erniedrigung (degradação).

A conclusão a que se chega com essas análises é que, para Benjamin, na "modernidade não há experiência a ser compartilhada ou transmitida. Há somente vivência, que mantém o tempo todo a consciência em alerta como mecanismo de defesa nas situações cotidianas de Schockformiges (Choque)" (Freitas, 2014, p. 4).

Benjamin (1994) vai identificar o início desse processo de empobrecimento da figura do narrador no surgimento de dois fatos que ocorreram na modernidade, a saber: o surgimento do romance e a invenção da imprensa. Assim ele escreve: "O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno" (Benjamin, 1994, p. 201).

O romance está essencialmente vinculado ao livro; o leitor não precisa estabelecer nenhuma forma de contato pessoal com o escritor/narrador, a não ser por intermédio da leitura do texto.

Esse modo de ser do romance difere da narrativa oral, que, segundo Benjamin (1994), necessita de um portador que a compreenda, interprete seu sentido e a transporte para diferentes locais de distintos modos. "O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa — contos de fada, lendas e mesmo novelas — é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta" (Benjamin, 1994, p. 201).

Na narrativa tradicional, única defendida por Benjamin em seu ensaio, o narrador interage com sua audiência por meio da troca de experiências. Essa troca ocorre naquilo que Paul Zumthor chamou de performance. A performance é, segundo Zumthor (2010, p. 31), "a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente aqui e agora, transmitida e percebida". Dito de outra maneira, a performance acontece quando locutor e destinatário se encontram concretamente confrontados.

A origem do romance, diferentemente das narrativas tradicionais, está, segundo Benjamin (1994), no indivíduo segregado. O leitor do romance é o mais solitário dos indiví-

duos, "mais solitário que qualquer outro leitor (pois mesmo quem lê um poema está disposto a declamá-lo em voz alta para um ouvinte ocasional)" (Benjamin, 1994, p. 213).

Em decorrência dessa solidão, o leitor apodera-se ociosamente da matéria de sua leitura esperando que ela lhe aqueça a perspectiva de um novo destino que é sonhado por ele, mas não concretizado pela realidade. Benjamin ilustra essa ideia na seguinte passagem do ensaio: "[...] o romance não é significativo por descrever pedagogicamente um destino alheio, mas porque esse destino alheio, graças à chama que o consome, pode dar-nos o calor que não podemos encontrar em nosso próprio destino" (Benjamin, 1994, p. 214).

Outro fator relevante, de acordo com Benjamin (1994), é que este indivíduo isolado — seja ele o leitor ou escritor-narrador — não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes, e, acima de tudo, ele não recebe conselhos nem sabe dá-los.

O surgimento do romance pode ser rastreado até os séculos da Antiguidade, mas a sua ascensão só ocorre como forma discursiva hegemônica no panorama cultural com o surgimento da burguesia. Robert (2007) observa que o romance, muito embora seja visto como herdeiro das grandes formas épicas do passado, é um gênero relativamente recente. A autora, no entanto, concorda com Benjamin quanto ao aparecimento do romance sendo relacionado a uma situação histórica definida, a saber: a revolução burguesa que deu abertura ao sonho individual dos homens. Claudio Magris, em um ensaio sobre o romance, escreve que a burguesia "destruiu o classicismo agrário e criou e amou o romance" (Magris, 2009, p. 1016).

Exercendo forte influência social, o mundo burguês redefine os paradigmas e instaura um modelo de sociedade em que os valores das tradições, baseados na troca de experiências comunicáveis, se enfraquecem, fazendo com que o narrador definhe e as narrativas pensadas nos modelos benjaminianos desapareçam. Quando os elementos dessa burguesia aparecem, descreve Benjamin (1994, p. 202), "a narrativa começa, pouco a pouco, a tornar-se arcaica".

Silviano Santiago (2002) identifica o que chama de "narrador pós-moderno" como um contraponto ao narrador apresentado por Walter Benjamin. Segundo o ensaísta brasileiro, o narrador pós-moderno é alguém que assume a função não de falar de maneira exemplar ao leitor, mas, ao invés, fala de si, sem a necessidade de transmissão de algum valor como no narrador apontado por Benjamin, movido apenas pelo desejo de autoexposição para compartilhar angústias, alegrias, descobertas etc.

O escritor ganhou, em nossa época, um poder que, antes, era conferido pelas sociedades à narrativa tradicional. O que, outrora, era a expressão coletiva, uma relação entre narrador e ouvinte, caracterizando determinado grupo social, agora é o reflexo de um autor, separado do leitor pelas letras do livro.

Fato ainda mais ameaçador ao narrador foi o surgimento da imprensa e das novas formas de comunicação e de informação. A imprensa como uma forma de comunicação, por mais antiga que fosse sua origem, nunca, atesta Benjamin (1994), havia influenciado decisivamente as formas sociais da maneira como faz na modernidade, depois da consolidação da burguesia no poder. A imprensa, segundo Benjamin, é tão estranha à narrativa como o romance, mas é "mais ameaçadora e, de resto, provoca uma crise no próprio romance" (Benjamin, 1994, p. 202).

Como isso seria possível? Mais uma vez o fato está ligado à consolidação da burguesia no poder e aos seus modos de agir na manutenção desse poder. Com receio dos acontecimentos à sua volta e tendo que agir rapidamente para contornar os reveses que porventura venham a surgir, a burguesia precisa manter-se informada de tudo o que sucede, nenhuma surpresa desagradável pode ameaçar a sua ascensão. Com isso, surge uma nova forma de comunicação que ganha força definitiva com o advento da informação.

As principais diferenças apresentadas por Benjamin (1994) entre a narrativa e a informação podem ser assim sumariadas: a) a narrativa tem um caráter miraculoso, ou seja, nem sempre as histórias contidas nela são baseadas em conhecimentos reais, fazendo com que, desse modo, seus valores sejam baseados em saberes que vêm de longe (espacial ou temporalmente); b) a narrativa evita explicações, os detalhes não são importantes, o mais importante é a história, o conteúdo a ser passado e como essa história será transmitida — a relação estabelecida entre narrador e ouvinte é fundamental; c) na narrativa o ouvinte é livre para interpretar a história como quiser no momento em que é ouvida ou muito tempo depois, já que a narrativa conserva as forças da história e mesmo depois de anos é capaz de desenvolver-se no imaginário de quem a ouviu. Benjamin exemplifica a dinâmica dessas características da narrativa com o relato do historiador grego Heródoto:

> O primeiro narrador grego foi Heródoto. No capítulo XIV do terceiro livro de suas *Histórias* encontramos um relato muito instrutivo. Seu tema é Psammenit. Quando o rei egípcio Psammenit foi derrotado e reduzido ao cativeiro pelo rei per-

sa Cambises, este resolveu humilhar seu cativo. Deu ordens para que Psammenit fosse posto na rua em que passaria o cortejo triunfal dos persas. Organizou esse cortejo de modo que o prisioneiro pudesse ver sua filha degradada à condição de criada, indo ao poço com um jarro, para buscar água. Enquanto todos os egípcios se lamentavam com esse espetáculo, Psammenit ficou silencioso e imóvel, com os olhos no chão; e quando logo em seguida viu seu filho, caminhando no cortejo para ser executado, continuou imóvel. Mas, quando viu um dos seus servidores, um velho miserável, na fila dos cativos, golpeou a cabeça com os punhos e mostrou os sinais do mais profundo desespero. Essa história nos ensina o que é a verdadeira narrativa. A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. Assim, Montaigne alude à história do rei egípcio e pergunta: por que ele só se lamenta quando reconhece o seu servidor? Sua resposta é que ele "já estava tão cheio de tristeza, que uma gota a mais bastaria para derrubar as comportas". É a explicação de Montaigne. Mas poderíamos também dizer: "O destino da família real não afeta o rei, porque é o seu próprio destino". Ou: "muitas coisas que não nos afetam na vida nos afetam no palco, e para o rei o criado era apenas um ator". Ou: "as grandes dores são contidas, e só irrompem quando ocorre uma distensão. O espetáculo do servidor foi essa distensão". Heródoto não explica nada. Seu relato é dos mais secos. Por isso, essa história do antigo Egito ainda é capaz, depois de milênios, de suscitar espanto e reflexão. Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas (Benjamin, 1994, p. 203-204).

O dever do narrador tradicional é fazer a enunciação da forma mais clara possível e deixar cada indivíduo chegar à sua própria solução, se puder — o que nos leva à quarta e à quinta característica da narrativa proposta por Benjamin (1994): d) a narrativa não se contenta em descrever um relatório da realidade, mas em percorrer caminhos que facilitem a troca de experiência com o ouvinte; e) a narrativa gera dúvidas — um de seus objetivos é fazer com que seus ouvintes reflitam sobre o que estão ouvindo.

Contrariando esses modos e atributos da narrativa está a informação gestada pelos meios de comunicação. A informação: a) aspira a uma verificação imediata dos fatos; assim, ela levanta dados, colhe fontes, atesta informações, escrutina, checa, repassa, confronta e, com isso, pretende alcançar certa credibilidade e plausibilidade no que relata; b) a informação é sempre detalhada para o leitor/ouvinte, de forma a promover a compreensão total do texto, "em outras palavras, quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação [...] metade da arte de narrar [...] está em evitar explicações (Benjamin, 1994, p. 203); c) a informação é perecível, quase sempre ela só tem valor em seu dia, no momento em que é nova; desse modo, ela se renova a cada dia, transmitindo o puro em si dos relatos da realidade que não precisarão ser confirmados pelo leitor por não gerarem dúvidas; d) ao contrário do que sucede com a narrativa tradicional, os fatos narrados pela informação não são livres; eles estão presos aos dados e o leitor não pode interpretar a história como quiser; isso diminui a amplitude do texto informativo, o que não acontece com a narrativa tradicional, em que o leitor é livre para interpretar a história, uma vez

que "ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver" (Benjamin, 1994, p. 204).

Silviano Santiago (2002) — apoiando-se na leitura de Benjamin — atesta que o papel da imprensa é transmitir a informação. Essa informação está repleta de fatos (como datas, locais e horários precisos), mas é desprovida, na maioria dos casos, de qualquer experiência. Benjamin desvaloriza esse narrador. Segundo Santiago, a narrativa querida por Benjamin não deve estar interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. A narrativa é narrativa porque ela mergulha a coisa na vida do narrador para depois retirá-la dele.

Falando a propósito da informação e do quanto ela pode ser vazia, o mexicano Carlos Fuentes (1997), na introdução ao seu livro *Geografia do Romance*, alerta sobre os perigos, já assinalados por Baudrillar, da explosão da informação junto com a implosão do significado. A informação, escreve Fuentes (2007, p. 21), "convida-nos a pensar que estamos supremamente bem informados, sem necessidade de um esforço maior de nossa parte".

Um quadro comparativo ilustra melhor as diferenças entre a narrativa e a informação:

NARRATIVA	INFORMAÇÃO
Caráter miraculoso	Credibilidade e plausibilidade
Evita explicações e os detalhes não são importantes	Preocupa-se com explicações, os detalhes são importantes

O ouvinte é livre para interpretar a história a seu bel-prazer	O contexto psicológico é explicitado ao leitor, não lhe deixando margem para interpretações
Conserva as forças da história e, mesmo depois de muito tempo, é capaz de se desenvolver no imaginário de quem a ouviu	Só tem valor no momento em que é nova
Não está interessada em transmitir o puro real em si, como informação ou relatório	Um relatório da realidade

Quadro 1 – Diferença entre narrativa e informação
Fonte: Elaboração própria.

A informação, ao contrário da narrativa tradicional, não transmite — como desejava Benjamin — aquele conteúdo de saber útil à vida que liberta o homem. Isso acontece porque a ação narrada por ela não é tecida na substância viva da existência do narrador.

A narrativa admirada por Benjamin, diferentemente do que sucede com a informação, transmite uma história com senso prático, ou seja, ela contém uma dimensão utilitária. "O senso prático é uma das características de muitos narradores natos" (Benjamin, 1994, p. 200). Por senso prático entenda-se um "ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou uma norma de vida" (Benjamin, 1994, p. 200).

Benjamin apresenta um exemplo dessa utilidade prática no ensaio *Experiência e Pobreza*. No início do texto ele descreve uma parábola:

> Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos

> a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (Benjamin, 1994, p. 114).

Essa é uma bela parábola que ressalta a importância do trabalho e da perseverança como fontes de felicidade. Na história, o velho pai revela a seus filhos a existência de um tesouro escondido nos vinhedos. Ao cavar, os filhos não encontram o tesouro material esperado. No entanto, eles experimentam uma colheita abundante e bem-sucedida no outono, superando qualquer outra na região. Nesse momento, eles percebem que o verdadeiro tesouro estava no próprio trabalho e na dedicação que investiram nos vinhedos.

Essa parábola nos ensina que a felicidade genuína não está necessariamente vinculada à posse de bens materiais, como ouro, mas sim nas experiências e satisfações derivadas do trabalho árduo e da dedicação em nossas atividades. O trabalho realizado com amor, empenho e persistência pode trazer recompensas muito mais significativas do que a mera acumulação de riquezas.

A perda do vínculo entre os indivíduos, a falta da experiência comunicável e o contínuo processo de depauperamento do patrimônio cultural levarão a humanidade como um todo a ficar, segundo Benjamin (1994), mais pobre não só de experiências transmissíveis, mas também culturalmente. Esse contexto leva a um novo conceito de barbárie — o da pobreza de experiências transmissíveis.

Duas observações pertinentes ilustram o senso de praticidade do narrador benjaminiano. Ao reconstituir "o uni-

verso mental dos não iluminados durante o Iluminismo", o historiador norte-americano Robert Darnton (2015) observou, no prefácio ao livro *O grande massacre dos gatos,* esse senso prático presente nos contos que os narradores do século XVIII mantiveram vivos e os ilustrados transcreveram para o papel. Assim ele escreve:

> Operando ao nível corriqueiro, as pessoas comuns aprendem a "se virar" — e podem ser tão inteligentes, à sua maneira, quanto os filósofos. Mas, em vez de tirarem conclusões lógicas, pensam com coisas, ou com qualquer material que sua cultura lhes ponha à disposição como histórias ou cerimônias (Darnton, 2015, p. 14).

Já Luís da Câmara Cascudo afirma, em *Literatura Oral no Brasil*, que essa praticidade nos usos dos narradores se manifesta na intenção de:

> [...] doutrinar, pondo ao alcance da mentalidade infantil e popular, por meio de apólogos, historietas rápidas, o corpo de ensinamentos religiosos e sociais que preside a organização do grupo. Terão todas as estórias, facécias, mitos, lendas, anedotas, prêmios e castigos, excitando no auditório o pensamento instintivo de prejulgar, aplicando a pena desde que toma conhecimento da espécie criminosa (Cascudo, 2006, p. 34).

Os narradores de Benjamin não desperdiçam o seu tempo. O alto senso utilitário os faz práticos, de modo que as suas "estórias" não têm a finalidade de distrair, como se pode supor, ou provocar sono nas crianças, como muitos pensam: elas estão muito mais interessadas, como podemos ver nos exemplos de Darnton e Cascudo, em encerrar lições, modos

de condutas, exemplos morais, conselhos pertinentes à vida e saberes úteis e indispensáveis ao convívio social.

No raciocínio de Benjamin, escreve Santiago (2002, p. 46):

> O principal eixo em torno do qual gira o "embelezamento" (e não a decadência da narrativa clássica hoje) é a perda gradual e constante da sua "dimensão utilitária". O narrador clássico tem "senso prático", pretende ensinar algo. Quando o camponês sedentário ou o marinheiro comerciante narram, respectivamente, tradições da comunidade ou viagens ao estrangeiro, eles estão sendo úteis ao ouvinte (Santiago, 2002, p. 46).

Esse senso utilitário leva a uma segunda característica do narrador benjaminiano que ele observa estar também em vias de extinção: a capacidade e habilidade do narrador em dar conselho. Mas dar conselhos, hoje, parece ser uma coisa antiquada, uma vez que as experiências estão deixando de ser uma coisa comunicável e a capacidade narrativa atrofia-se. "Em consequência", escreve Benjamin (1994, p. 200), "não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros". Mais à frente, Benjamin (1994, p. 200-201) acrescenta a essa observação o sentimento de que "a arte de narrar está definhando porque a sabedoria — o lado épico da verdade — está em extinção".

O narrador descrito até aqui por Benjamin carrega consigo algumas características essenciais: ele deve conter os traços de um representante arcaico (marinheiro comerciante ou camponês sedentário), utilizar como fonte a experiência (sua ou dos outros) e transmitir uma narrativa de dimensões utilitárias que encerra uma forma prática não destituída de sabedoria ou valores que são reconhecidos por um conselho

muito bem fundamentado. Além disso, a narrativa deve renunciar às características psicológicas das personagens.

> Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia (Benjamin, 1994, p. 204).

Na narrativa tradicional, se imprime "a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (Benjamin, 1994, p. 205). Essa marca pode ser vista observando que, entre os narradores, as histórias começam com a descrição das circunstâncias em que os fatos informados foram contados. A narrativa é, em certo sentido, uma forma artesanal de comunicação.

Na cadeia de acontecimentos que foram responsáveis pelo empobrecimento do narrador estão os fatos ocorridos nos últimos séculos, que se impuseram com força e tomaram o lugar da troca de experiência dos homens e, por conseguinte, ameaçaram a figura do narrador. A crise da transmissão de experiências, segundo Benjamin, teria se agravado após a Primeira Guerra Mundial: "No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável" (Benjamin, 1994, p. 198). As grandes transformações sociais, transcorridas antes, também influenciaram o fim do narrador: a ascensão burguesa, a Revolução Industrial, o surgimento da imprensa e as modificações no regime de trabalho contribuíram de forma decisiva para que as pessoas se

distanciassem, cada vez mais, umas das outras num movimento muitas vezes classificado como alienante.

> Uma miséria totalmente nova abateu-se sobre o homem com esse desenvolvimento monstruoso da técnica. [...] A nossa pobreza de experiência mais não é do que uma parte da grande pobreza que ganhou novamente um rosto, tão nítido e exato como o do mendigo medieval. Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural (e da riqueza sufocante de ideias) quando a experiência já não o vincula a nós? (A nossa) pobreza de experiências não é uma pobreza particular, mas uma pobreza de toda a humanidade. Trata-se de uma espécie de nova barbárie (Benjamin, 1994, p. 206).

Esse processo de empobrecimento da experiência está ligado estruturalmente ao advento da produção capitalista de mercadorias, que assume a sua configuração mais terrível com a emergência das indústrias modernas. Benjamin apoia as suas reflexões sobre esse processo de depauperação da sociedade nas obras de Karl Marx, especialmente no livro *O Capital*.

A máquina da indústria domestica o trabalhador, que, adestrado, é obrigado a adaptar os seus movimentos aos movimentos constantes e uniformes dos aparelhos ou dispositivos técnicos, como ilustrado por Chaplin em *Tempos Modernos*. Com isso, à medida que a sociedade se moderniza, torna-se mais e mais difícil o diálogo que propicia as experiências. "Desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes" (Benjamin, 1994, p. 205).

Com a perda da experiência, os seres humanos são transformados em indivíduos autômatos que se movem mecanicamente, à semelhança dos camundongos submetidos a tare-

fas de rotina nas caixas de Skinner ou aos cães de Pavlov: os gestos repetitivos, mecânicos e vazios dos trabalhadores, sobretudo dos trabalhadores especializados, reaparecem, como mostra Benjamin (1994), nos gestos automáticos, mecânicos, uniformes, vazios e repetitivos dos transeuntes na multidão solitária das grandes metrópoles.

As novas formas de organização social também interferem na homogeneização dos gestos. O aumento da carga de trabalho reduz o contato entre as pessoas. O tempo dedicado ao trabalho e o acúmulo de bens passaram a reger a vida moderna. O trabalho passou a figurar com maior importância do que as trocas de experiências, pois estas não geram lucros e, portanto, são consideradas dispensáveis, irrelevantes e desnecessárias à ordem social e à vida das pessoas. O tempo encurtou-se. Citando Paul Valéry, Benjamin (1994, p. 207) diz: "O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado".

Depois desse longo percurso pela história e descrições das características do narrador, a pergunta que fica é: mas onde está esse narrador? Ele ainda é possível? Apesar de atestar em cores pessimistas o seu fim, Benjamin (1994), quase ao término de seu ensaio, diz que o grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais. Isso assinala a possibilidade de sua permanência, mesmo ante o advento de tantos indicativos de sua extinção.

Em meio ao povo ainda vamos encontrar grandes narradores. Benjamin (1994) diz que os camponeses e os marinheiros são destacados narradores. Entre nós esses indivíduos ainda existem. Lembra ele, ainda, a contribuição da figura do comerciante que desenvolveu a arte de narrar, não tanto no sentido de aumentar seu conteúdo didático, mas no

de refinar as astúcias destinadas a prender a atenção dos ouvintes. Benjamin (1994, p. 214) lembra a propósito que "os comerciantes deixaram marcas profundas no ciclo narrativo de *As Mil e Uma Noites*".

Mas o primeiro narrador verdadeiro é (e continua sendo), segundo Benjamin, o narrador de contos de fadas:

> [...] esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico. O personagem do "tolo" nos mostra como a humanidade se fez de "tola" para proteger-se do mito; o personagem do irmão caçula mostra-nos como aumentam as possibilidades do homem quando ele se afasta da pré-história mítica; o personagem do rapaz que saiu de casa para aprender a ter medo mostra que as coisas que tememos podem ser devassadas; o personagem "inteligente" mostra que as perguntas feitas pelo mito são tão simples quanto às feitas pela esfinge; o personagem do animal que socorre uma criança mostra que a natureza prefere associar-se ao homem que ao mito. O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância. (Assim, o conto de fadas dialetiza a coragem (*Mut*) desdobrando-a em dois polos: de um lado *Untermut*, isto é, astúcia, e de outro *Übermut*, isto é, arrogância). O feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica a sua cumplicidade com o homem liberado. O adulto só percebe essa cumplicidade ocasionalmente, isto é, quando está feliz; para a criança, ela aparece pela primeira vez no conto de fadas e provoca nela uma sensação de felicidade (Benjamin, 1994, p. 215).

Como podemos ver, Benjamin concede grande importância ao narrador de contos populares. Ele seria a figura exemplar do narrador tradicional. Aquele que, através das estórias que narra, tece uma cadeia de fatos que culmina perante uma audiência, o gozo do entretenimento, e, ainda, na revelação dos saberes úteis à descoberta dos valores que a experiência concedeu ao velho narrador, pelos seus muitos anos de vivência com a matéria pulsante da vida.

Esse tipo parece também extinto. Não resta nada? Acabaram-se os narradores? A figura do narrador tradicional descrito por Benjamin, pelos motivos aqui expostos, sugere que sim. A narrativa, que nasce da troca de experiências em meio ao bate-papo gostoso das rodas de conversa ou nas cerimônias de socialização tão comuns no passado, já não tem mesmo tantos adeptos.

O indivíduo moderno vive isolado. Suas amizades são virtuais. Seu contato com a vida se dá através de intermediárias retinas: tevê, computador, tablet etc. As influências das novas mídias, o advento das redes tecnológicas de comunicação e a grande expansão da informação parecem ter enterrado de vez a figura do homem velho, que, através das histórias que viveu ou ouviu de alguém, exemplifica saberes úteis à audiência.

Contudo, um passeio pelo interior do país e um mergulho nos rincões carrascosos podem nos revelar grandes surpresas. Sob uma perspectiva pessimista, é mesmo difícil enxergar a possibilidade de encontrar a figura do narrador tradicional, do contador de contos populares. Hoje, ele parece apenas uma miragem. Um vulto perdido no tempo que foi abandonado pela contemporaneidade. Mas este trabalho pretende atestar que o narrador benjaminiano, o narrador

tradicional, vive, persiste e insiste resistente em sua prática, apesar da influência dos valores desviantes da burguesia e da sua voracidade em destruir tudo o que não é semelhante a ela.

Desde muito tempo o narrador de contos populares existe entre nós, como comprovam os trabalhos de recolha de contos. Silvio Romero[2] inaugurou o primeiro trabalho com vista a um registro científico dos contos no Brasil. Seguiram-se a ele os levantamentos de Luís da Câmara Cascudo[3] (2004),

2 Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero (Lagarto, 21 de abril de 1851 – Rio de Janeiro, 18 de junho de 1914) foi um escritor. Devemos a ele a iniciativa pioneira de coletar e publicar uma recolha de contos do imaginário popular brasileiro: *Contos populares do Brasil* (1885). Antes, o estudo do geólogo canadense Charles Frederik Hartt, *Os mitos amazônicos da tartaruga* (1875), com o jabuti, grande trickster dos contos indígenas, e a coletânea *O selvagem* (1876), do General Couto de Magalhães, apresentaram contos de origem indígena entre os povos nativos da Amazônia. A coletânea de Sílvio Romero, no entanto, teve o mérito de ser abrangente, enfocando, além dos supostos contos indígenas, contos de origem africana e europeia. Há que se levar em conta o esforço do coletor, que se dispensou de um trabalho comparativo, privilegiando critérios antropológicos e raciais, em voga na época. E, por isso mesmo, incorreu em equívocos, como o de arrolar entre os contos africanos Doutor Botelho, história na qual um macaco aparece como auxiliar do herói de origem humilde, que, graças aos seus préstimos, acaba se casando com uma princesa.

3 Luís da Câmara Cascudo (Natal, 30 de dezembro de 1898 – Natal, 30 de julho de 1986) foi um folclorista, antropólogo, advogado e jornalista brasileiro. Devemos a Câmara Cascudo os mais abrangentes e importantes trabalhos sobre a cultura popular brasileira. Em vida ele publicou mais de 100 livros sobre os temas mais caros à cultura popular. Sua importância não pode ser medida. Tudo nele é fundamental. Não se pode compreender o Brasil sem ele. Entre os seus livros de destaque está o conjunto de recolha de contos populares intitulado *Contos tradicionais do Brasil*, 1946.

Oswaldo Elias Xidier[4], Altimar Pimentel[5] e outros[6]. Mais recentemente, o pesquisador e folclorista baiano Marco Haurélio[7] comprovou estarem vivos os narradores de contos. Entre 2002 e 2005, ele percorreu a região do Vale do São Francisco e a região do Sertão Produtivo — Serra do Ramalho, Bom

4 Professor da Universidade de São Paulo (USP) e mestre folclorista. Entre as suas contribuições para o universo da recolha de contos está o seminal *Narrativas Pias Populares,* 1974.

5 Altimar de Alencar Pimentel (Maceió, 30 de outubro de 1936 – João Pessoa, 21 de fevereiro de 2008). Pimentel foi professor, historiador, escritor e folclorista. Foi diretor do Teatro Santa Roza, diretor do Departamento de Extensão Cultural do Estado, coordenador do Núcleo de Pesquisa e Documentação da Cultura Popular da Universidade Federal da Paraíba e diretor da Rádio Correio da Paraíba. Como teatrólogo, foi autor de inúmeras peças, muitas delas consagradas nacionalmente. Presidente da Comissão Paraibana de Folclore, publicou 17 livros sobre temas folclóricos, entre eles *O Coco Praieiro – Uma Dança de Umbigada* (1968) e *O Mundo Mágico de João Redondo* (1971). Também publicou vários livros sobre história paraibana de grande receptividade nos meios culturais. Sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (2002), cadeira nº 10, também fez dezenas de publicações em revistas e jornais. No teatro, registraram-se mais de 20 peças, entre elas *Auto da Cobiça* e *Viva a Nau Catarineta*. Entre os seus mais destacados livros estão a coleção de quadro volumes de recolha de contos com Dona Luzia Teresa, "a maior contadora de estórias do mundo". O livro reúne 242 contos populares contados por Luzia Teresa.

6 Imprescindíveis também são as obras de Lindolfo Gomes (*Contos populares brasileiros*, 1915), João da Silva Campos (*Contos e fábulas populares da Bahia*, 1928), Aluísio de Almeida (*142 histórias brasileieas*, 1951). Mais recentemente, sobressaíram-se Ruth Guimarães, Waldemar Iglésias Fernandez, Doralice Alcoforado, Bráulio do Nascimento e Edil Costa.

7 Marco Haurélio nasceu em Ponta da Serra, município de Riacho de Santana, sertão da Bahia. Lá ouviu da sua avó paterna, Luzia Josefina, os primeiros contos populares, incluindo alguns que foram integrados nos trabalhos de recolha que ele publicou em livros a partir de 2010. Poeta e folclorista, ele é hoje uma referência na literatura de cordel. Neste gênero da poesia popular, escreveu uma dezena de folhetos. É formado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) campus VI, Caetité. Atualmente dedica-se à escrita de livros infantojuvenis e dá palestras por todo o país sobre cultura popular, cordel e literatura infantil. Publicou mais de 40 livros para crianças com o tema da cultura popular ligado aos valores da literatura infantil.

Jesus da Lapa, Igaporã, Riacho de Santana e Caetité — à procura de narradores de contos populares. O trabalho rendeu a publicação de dois livros. Uma dezena de narradores foi ouvida e dela colhida uma centena de estórias maravilhosas pelo conteúdo literário e, também, por encerrarem aquelas lições apontadas por Benjamin como presentes no repertório do narrador tradicional. *Contos Folclóricos Brasileiros* e *Contos e Fábulas do Brasil* desmentem o pessimismo que aposta na inexistência de narradores. Eles ainda persistem e atualizam, junto às novas gerações, a figura do homem e da mulher sábios, capazes de dar conselhos e ensinar através da troca de experiências.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASCUDO, L. C. *Literatura Oral no Brasil*. São Paulo: Global, 2006.

DARNTON, R. *O grande massacre de gatos*: e outros episódios da história cultural francesa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, T. M. G. Erfahrung e Erlebnis em Walter Benjamin. *Garrafa*, v. 12, n. 36, p. 72-87, jan./jun. 2014.

FUENTES, C. *Geografia do Romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

HAURÉLIO, M. *Contos folclóricos Brasileiros*. São Paulo: Paulos, 2010.

HAURÉLIO, M. *Contos e fábulas do Brasil*. São Paulo: Nova Alexandria, 2021.

LAGES, S. K. *Walter Benjamin*: tradução e melancolia. São Paulo: Edusp, 2007.

MAGRIS, C. O romance é concebível sem o mundo moderno? *In*: MORETTI, F. (org.). *A cultura do romance*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 1015-1028.

ROBERT, M. *Romance das Origens, Origens do Romance*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

SANTIAGO, S. *Nas malhas das letras*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

ZUMTHOR, P. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Parte 2

Pesquisas e análises sobre a leitura

LEITURA E CINEMA: PERSPECTIVAS DE LER UM FILME E ASSISTIR A UM LIVRO

Maria Angélica Rocha Fernandes

INTRODUÇÃO

É de suma importância a inserção da leitura e do cinema no ensino e em diferentes contextos socioculturais, os quais demandam a importância da relação cinema-leitura-educação. A potência da literatura fomenta reflexões sobre estudos que colocam em diálogo o cinema com a leitura. Essas relações podem ser fonte de estudo comparativo entre filmes adaptados e obras literárias e apresentar de forma eficaz quanto à capacidade de envolver e seduzir o leitor, constituindo o ponto inter-relacional para o diálogo entre obras literárias e

as adaptações. Compreendo que é importante o exercício de pensar a linguagem literária e a linguagem fílmica ultrapassando seus domínios, em uma complementação que também é atualizada pelas práticas sociais e pelas manifestações dos mais diversos âmbitos, enfatizando que essas práticas não se fazem de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, mas de reverter o sentido tradicional de método. Refletimos sobre como é possível construir alternativas para o trabalho com a leitura de Jorge Amado, por exemplo, e de como os professores podem inserir práticas pedagógicas com o cinema na sala de aula, objetivando que o estudante procure a leitura do livro correlato e seus cruzamentos com a educação, a pedagogia e o cinema.

As ideias de Bergala (2008) validam a proposta de apresentar o cinema na escola como hipótese de alteridade, de forma institucional e pedagógica, e como ato de criação, elucidando o seu caráter político, o que possibilita o desenvolvimento de outras relações no espaço escolar. Bergala entende o filme como "traços de um gesto de criação" e defende a presença da arte na educação enfatizando que a escola deve ser um lugar de encontro com o cinema como arte, pois, argumenta ele, os filmes-arte possibilitam um confronto do aluno com uma forma de alteridade à qual este não teria acesso noutro espaço, e a escola deve propor alternativas a isso. Nessa perspectiva, sua "hipótese cinema" envolve uma relação entre a abordagem crítica, a "leitura" de filmes e a passagem à ação de ver os livros de formas com maior amplitude que a decodificação das letras.

ADAPTAÇÕES FÍLMICAS: UMA POTÊNCIA PARA A LEITURA DO IMPRESSO E ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DA LITERATURA

Procurei subsídios para refletir sobre a potência educacional do cinema na escola e penso sobre os efeitos na transposição literária para o cinema, assim como uma revisão de cinema nacional, história, crítica e recepção das adaptações filmicas, a fim de promover a leitura do impresso, tentando alternativas para o ensino da literatura a partir do uso estratégico do cinema na sala de aula. Fresquet (2013, p. 93) reconhece que as:

> [...] dificuldades que a educação encontra hoje, marchando através de grades curriculares pouco flexíveis, cujos conteúdos fragmentados dificilmente dialogam entre si, em aulas que estão menos voltadas para a aprendizagem do que para o preenchimento dos requisitos das avaliações que os governos propõem, visando a índices de rendimento acadêmico.

Por outra parte, a professora propõe que as escolas públicas incluam escolas de cinema, nas quais professores e alunos realizem filmes visando à incorporação do onírico, do imaginativo e do criativo nas "práticas de emancipação intelectual, ética e estética" (Fresquet, 2013, p. 112).

Ela pensa o cinema como uma força com potência de refletir verdades e hábitos ao se instalar como alteridade nos espaços escolares. As experiências da autora são condizentes com o conceito de Bergala (2008), que problematiza a relação entre cultura e arte, em que a primeira aparece como regra e a segunda como exceção, filiando-se ao pensamento de Godard ao afirmar que:

> A arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta e se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso. O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção. Jack Lang, manteve o equilíbrio entre seu papel de ministro (mantenedor da instituição e de sua ordem) e sua convicção de que a arte deve permanecer na escola uma experiência "a parte", cuja alteridade radical os alunos devem experimentar (Bergala, 2008, p. 31).

Assim, ensinar arte na escola possibilita o encontro com o cinema, compreendido não como linguagem a ser lida, mas como o gesto de criação a ser apreendido. Mais do que a inserção do cinema na escola, sua concepção prevê uma ruptura às suas práticas tradicionais (Almeida, 2017). Elabora, então, uma "pedagogia do fragmento" pautada no trabalho com trechos de filmes, com análises centradas no plano, para que se capte a "arte de um cineasta e um momento da história do cinema" (Bergala, 2008, p. 125). A diferença para a análise fílmica clássica é que a análise de criação não está preocupada com a decodificação do filme, pois busca olhar para as escolhas que o cineasta fez em sua criação. Desse modo, os filmes são uma vivência cultural escolar, uma iniciação à arte, uma potência para criar leitores.

Almeida (2017) sinaliza que Bergala e Fresquet assinalam a importância de não reduzir o cinema na escola a uma prática meramente analítica e intelectual, tendo sempre em vista abarcar o seu teor criativo e sensível. Por isso também este estudo traz à luz a literatura de Jorge Amado: a sensibilidade desse autor baiano não nos apresenta a realidade fechada em si, mas a proposição de um mundo cuja significação flutua ao sabor das letras e das telas adaptadas das suas histórias.

Narrativas que colocam em diálogo o mundo com o mundo do leitor/espectador, em uma articulação que ultrapassa o interior de quem o vê, por um viés atento à pluralidade das interpretações e seus intentos de compreender a produção, a circulação e a recepção de sentidos.

Elena Beliakova, professora da Universidade Federal da Cidade de Tcherepovets (Rússia), é tradutora das obras de Jorge Amado para o russo. As considerações da professora Beliakova motivaram-me ainda mais a pesquisar a leitura desse autor e a "querê-lo na escola", adaptado e impresso, uma vez que o autor é uma referência internacional e, sobretudo, nacional, pois os textos dele instigam um debate com lucidez e sensibilidade ética e poética. A popularidade do escritor baiano nos permite pensar que o jovem gosta de lê-lo, o que nos anima a levá-lo para a escola — ideia esta amparada legalmente pela Lei nº 13.006/2014. A dúvida acerca do cumprimento dessa lei é outra questão importante para esse texto. Podemos perceber que ela é ignorada por muitos coordenadores, professores e alunos. Logo, faz-se necessária uma sugestão de sua leitura em reuniões pedagógicas, para que, a partir daí, a comunidade escolar possa conhecer algumas opções e colocá-la em prática.

Tive a sorte de experienciar, em 30 anos de efetivo magistério, as intempéries e regozijos na escola; de poder ter contribuído, ainda que minimamente, com a formação de leitores e espectadores. Adentrei nesse universo em 1993, concursada para professora de Ensino Infantil da Prefeitura Municipal de Caculé (BA), onde pude alfabetizar crianças e inseri-las no mundo dos livros. Depois, em 1998, vinculei-me à Secretaria do Estado da Bahia, como professora de Língua Portuguesa; dessa vez, a leitura permeou o mundo

dos adolescentes juntamente com os filmes. Em 2004, entrei na Universidade do Estado da Bahia como professora efetiva de Literatura — leituras mais aguçadas, filmes lidos e analisados. Percurso que engatinhou nas letras da tenra infância à vida adulta dos universitários. Dias de luta, muito estudo, abnegações e grandes vitórias, todas elas motivadas pelo sentimento do "estar" no mundo e lê-lo para fazer a diferença na vida das pessoas, pretensão nem sempre alcançada, mas buscada diariamente em cada nova experiência, em cada nova sala de aula, em cada novo estudante, que vislumbra em nós, educadores de escola pública, um fio de esperança, um caminho possível, pois a educação assegura a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano como um todo, dignifica o cidadão que, com ela, chega a lugares, como o que agora estou, lugar onde a minoria da população chega. Eu, leitora, telespectadora, professora, nordestina, baiana, do interior do estado, de uma cidadezinha de pouco mais de 25 mil habitantes, costumo dizer: além das mãos de Deus, a educação e a escola me levaram muito longe. "Porque o nordestino é, antes de tudo, um forte" e resiste às vicissitudes diversas impostas a nós. Essa experiência não é única; ela é partilhada por muitos professores que se sentem apoiados pelas lutas compartilhadas em modificar as escolas, pela leitura de livros, de filmes e do mundo.

JORGE AMADO LEITOR E CRIADOR DE LEITORES E CENAS

Escolhi Jorge Amado para levá-lo à escola, de forma impressa e fílmica, por acreditar na sua potência de contador de

boas histórias. Jorge Amado é um autor popular que encanta uns e instiga refutações em outros, fundamentalmente no que diz respeito à sua qualidade literária e, nesse sentido, levá-lo à escola se faz oportuno para investigar. Amado se identificava como um leitor voraz, escreveu desde *O Gato Malhado e Andorinha Sinhá* (1976), leitura infantil, que se transformou em peça teatral com êxito de público, a livros sexualizados que seduziram adolescentes e adultos, como *Tieta do Agreste* (1976), *Gabriela cravo e canela* (1958) *e Dona Flor e seus dois maridos* (1966), leituras que alcançaram vendas suficientes para colocá-lo na lista de *best-sellers*.

O cinema nacional tem dado atenção especial à literatura amadiana. De forma geral, esse esforço foi bem-sucedido. Jorge Amado, um autor de tantas obras de sucesso, traduzido em dezenas de outras línguas, teve muitos títulos adaptados tanto para a televisão como para o cinema, e dizia-se resignado com as alterações que os adaptadores de seus textos faziam, e os considerava — os roteiros — como outras obras que não as suas, mas transposições literárias ou interlocuções (como a que se costuma apontar em *Deus e o Diabo na Terra do Sol*). As traduções no exterior ajudaram a aproximar as imagens de Jorge Amado e do Brasil ao mundo, aos leitores e telespectadores.

A vida e obra de Amado constituem um rico manancial para este estudo. Com a sua entrada em diversos países, especialmente na Rússia — onde o autor foi e continua sendo o escritor brasileiro número um[1] —, ele acabou representando

1 Na Rússia, Jorge Amado sempre foi e continua sendo o escritor brasileiro número um. Ainda mais: para os russos, ele é a própria literatura brasileira. Ele é o próprio Brasil. Os russos adoram o nosso querido Jorge, e isso foi amor à primeira vista. As obras de Jorge Amado entraram para o contexto

a própria literatura brasileira. Para Elena Beliakova (2014), o escritor brasileiro é uma certa pedra angular das relações literárias entre a Rússia e o Brasil. Foi ele quem apresentou o Brasil para os leitores russos. Amado começou a ser traduzido para o russo porque correspondia às exigências ideológicas mais rígidas daquela época. Sobre o aniversário dos 70 anos de Jorge Amado, a proeminente estudiosa soviética de sua arte, Vera Kuteischikova, explicou o fenômeno da popularidade de Jorge Amado: "Como uma tempestade tropical, desceu sobre nós naquele tempo a vida desconhecida de uma terra distante do Novo Mundo, cujas experiências e paixões nos deixaram, literalmente, de respiração cortada (*apud* Beliakova, 2014, p. 100).

Castello (2003) conta que em 1937, aos 25 anos, mesmo ano em que o Estado Novo queimou seus livros em praça pública, Amado teve dois de seus primeiros romances, *Suor* e *Cacau*, traduzidos para o russo. Em 1984, quando recebeu a Legião de Honra, a maior condecoração francesa, o nome de Jorge Amado já era uma espécie de etiqueta de qualidade das coisas e dos temas brasileiros. Três anos depois, com a criação da Fundação Casa de Jorge Amado, em Salvador, ele se tornou, em definitivo, uma instituição nacional. Tivemos um momento em que o diálogo entre seus livros e cinema se realizou de modo intenso, no período do Cinema Novo, em transposições literárias.

Assim sendo, a influência do cinema sobre a leitura e a literatura geralmente é discutida considerando o impacto experimentado pelos autores. Em *O Chão da Palavra* (2007),

---

da literatura russo-soviética e tornaram-se parte inseparável da literatura russa, segundo Beliakova (2014).

Avellar explora diversas linhas de discussão sobre o tema, tal como lembrar que a leitura se torna mais eficaz quando acompanhada por algum grau de visualidade e imaginação. Talvez, mesmo sem se dar conta disto, as pessoas leiam um livro projetando algo parecido com um filme, mas igualmente a questão não está aí. Nosso olhar precisa de imagens verbais e visuais. Fazer do cinema o seu chão talvez não resulte de uma influência, mas de um diálogo, natural, espontâneo, um diálogo como o que existe entre cinema e outros meios de expressão, em especial (convém repetir: especial, mas não exclusivamente) com a literatura e o possível diálogo com o espectador.

A discussão da relação tão bem ponderada por Avellar (2007) entre o espectador e a obra, tal como ocorreu na década de 1960, com a obra de Amado, encaminha a conversa para um espaço mais amplo, na medida em que insiste no fato de o espectador não se reduzir a um observador passivo. Ele é formado pela obra e simultaneamente ele a forma, interpreta, analisa, compõe, completa. Se não esquecermos que tanto o espectador de um filme quanto o leitor de um livro influenciam a obra tanto quanto são influenciados por ela, podemos perceber melhor de que modo o cinema se relaciona com a literatura e vice-versa. Avellar (2007) afirma ainda que a literatura vai ao cinema e os filmes vão às livrarias (e também: filmes e livros vão a exposições e a concertos), porque a obra de arte é mais ampla que seus limites físicos, sai dela, está de fato fora dela, é essencialmente um estímulo à criatividade. Em *O Chão da Palavra* (2007) há uma série de perguntas e provocações interessantes, algumas delas deixadas em aberto pelo texto; há um prosseguimento dessas linhas de análise e a questão de que a literatura inventou o

cinema, que reinventou a literatura, que reinventa o cinema, evidentemente não se esgota nele, e Avellar continua a examinar essa relação entre palavra e imagem nos textos que publica. O melhor modo de pensar o cinema — e possivelmente também um bom modo de pensar a literatura — é ver a imagem como o "chão da palavra" e vice-versa, a palavra como o céu da imagem, assevera Avellar (2007).

> Para compreender melhor o entrelaçamento entre cinema (em especial o que começamos a fazer na década de 1960) e a literatura (em especial a que começamos a fazer na década de 1920), talvez seja possível imaginar um processo (cujo ponto de partida é difícil imaginar com precisão), em que os filmes buscam nos livros temas e modos de narrar que os livros apanharam em filmes; em que os escritores apanham nos filmes o que os cineastas foram buscar nos livros; em que os filmes tiram da literatura o que ela tirou do cinema; em que os livros voltam aos filmes numa conversa jamais interrompida (Avellar, 2007, p. 8).

O romance de Amado é ressignificado nas adaptações fílmicas através de sentimentos, percepções e as próprias impressões contidas em formato de imagens, levando o espectador a uma pluralidade de interpretações muitas vezes resultantes da construção da intertextualidade, a qual se dá a partir da percepção do passado dentro de um texto. Amado, como se sabe, deu aos diretores e cineastas que adaptaram suas obras total liberdade de criação.

> Para mim meus romances só existem enquanto os escrevo, ao colocar a palavra fim ao pé da página, o romance que me consumiu o juízo e me comeu as carnes deixa de existir — não é bem isso: continua,

> mas já não é meu. Passa a pertencer aos outros: editores, críticos, tradutores, leitores, aos leitores sobretudo. Meu, exclusivamente meu, somente durante o tempo dos dedos no teclado da máquina de escrever na busca dos caminhos da narrativa, quando concebo e levanto ambientes e personagens, pouco a pouco os desentranho da cabeça, do coração, dos culhas e os vejo vivos no papel, chorando e rindo — duro, difícil, emocionante ofício o de escritor. Há quem diga que o faço bem, há quem diga que o faço mal, eu o faço o melhor que posso, não busco outra ocupação, pois não sei fazer mais nada (Amado, 1992, p. 39).

Duarte (1991) afirma que poucos escritores no Brasil têm tido uma avaliação crítica tão apaixonada, polêmica e heterogênea quanto Amado, lido, também como poucos, por uma gama imensa de leitores nacionais e estrangeiros. Ainda segundo Duarte (1991), Amado é o nosso escritor de maior repercussão popular, produtor da única obra da literatura brasileira com ampla penetração internacional, tendo chegado, igualmente, a milhões de leitores nas três Américas, na Europa e na antiga União Soviética. Fato notório é que a obra de Amado foi traduzida em mais de 49 idiomas, em mais de 50 países, com tiragens que ultrapassam milhões de exemplares. Daí ser ele considerado uma "marca", uma marca brasileira que ultrapassa, em muito, o domínio da literatura, sendo o seu nome transformado num espelho do Brasil e, principalmente, da Bahia, terra/musa por ele considerada "uma nação, romântica, sensual e mágica [...] cenário e tema de praticamente toda a minha obra de ficção" (*apud* Swarnakar, 2014, p. 21). Além disso, as obras literárias se ajustam a outras formas de arte: como já citado, adaptações para o teatro e o cinema. Por exemplo, na Rússia, há várias adaptações para o teatro e o cinema de *Capitães da Areia*,

o que mostra o enraizamento desses livros na cultura russa. Por sua vez, há muitas adaptações de Dostoiévski no Brasil, e isso significa que seus livros se tornaram parte da cultura brasileira (Beliakova, 2012). Podemos, desse modo, concluir que uma boa obra literária, em sua gênese, pertence à literatura nacional e a uma época histórica determinada, mas, no processo de intercâmbio literário internacional, torna-se um fator efetivo em outras literaturas, apesar de, ao mesmo tempo, passar por uma grande transformação nas traduções que venha a merecer.

> Tenho certeza que não fiz obra de repórter e sim de romancista, como tenho a certeza que, se bem os meus romances narrem fatos, sentimentos e paizagens bahianos, teem um largo sentido universal e humano mesmo devido ao caracter social que possuem, sentido universal e humano sem dúvida muitas vezes maior que os desses romances escritos em reação aos dos novos romancistas brasileiros e que se distinguem por não aceitarem nenhum caracter local nem social nas suas páginas, romances que no fundo não passam de masturbação intelectual, espécie de continuação da masturbação física que praticam diariamente os seus autores (Amado, 1937, p. 14).

Muitas obras de Amado sofreram com a censura da época do Estado Novo, devido ao seu conteúdo acerca de tudo que pode privar a liberdade. Além disso, houve a própria perseguição sofrida pelo autor neste perîodo, em que chegou a ser preso e exilado. O Estado Novo corresponde ao período em que Getúlio Vargas (1882-1954) governou o Brasil entre os anos de 1937 e 1945, no último momento da Era Vargas, marcado pelo autoritarismo, censura e centralização do poder. Em 10 de novembro de 1937, Vargas realizou o golpe

que instaurou o Estado Novo, que perduraria até 29 de outubro de 1945, quando foi deposto por um movimento militar chefiado por generais. Durante todo o período, sua política priorizou investimentos em infraestrutura para o desenvolvimento industrial. Todavia, fomentando o sentimento nacionalista em torno da ameaça do comunismo, a ditadura conquistou o apoio popular para legitimar sua investidura. Assim, Vargas anunciou na cadeia de estações de rádio a nova Constituição de 1937, com inspiração claramente fascista.

Vargas passou a nomear interventores nos estados, e na questão cultural o seu regime caracterizou-se como um período em que a constituição de uma identidade nacional era a meta a ser atingida. Nesse contexto, Jorge Amado inaugurava um posicionamento no campo político e intelectual calcado na miscigenação étnico-cultural brasileira, em que é possível constatar que a trajetória desse autor se confunde com a própria história cultural do século XX, tal como podemos observar nos eventos que envolvem a sua obra. Além do mais, a importância de Amado está no seu papel de agenciador cultural e nos seus diversos talentos em áreas distintas e complementares, incluindo a política, com seu papel à frente dos órgãos culturais do partido comunista.

Essa militância pode ser observada em *Capitães da Areia* (1937), romance que narra a saga de Pedro Bala — o líder dos Capitães, grupo de meninos de rua no antigo cais de Salvador —, que, quando adulto, torna-se um líder organizador de greves (como o foi seu pai). Bala ilustra O último capítulo do romance narra que Bala passou a ser procurado pela polícia:

> Anos depois os jornais de classe, pequenos jornais, dos quais vários não tinham existência legal e se

> imprimiam em tipografias clandestinas, jornais que circulavam nas fábricas, passados de mão em mão, e que eram lidos à luz de fifós, publicavam sempre notîcias sobre um militante proletário, o camarada Pedro Bala, que estava perseguido pela polîcia de cinco estados como organizador de greves, como dirigente de partidos ilegais, como perigoso inimigo da ordem estabelecida. No ano em que todas as bocas foram impedidas de falar, no ano que foi todo ele uma noite de terror, esses jornais (únicas bocas que ainda falavam) clamavam pela liberdade de Pedro Bala, lîder de sua classe, que se encontrava preso numa colônia (Amado, 1937, p. 270).

Esse livro foi queimado em praça pública, em um processo inquisitório de cerceamento da liberdade intelectual, simbolizando um claro momento de repressão, o qual não foi suficiente para calar a voz de Jorge Amado, pois, mais tarde, em 1966, ele lançaria *Dona Flor e seus dois maridos*, uma metáfora da liberdade *versus* ditadura nos personagens de Vadinho e Teodoro.

> No lançamento de *Dona Flor e seus dois maridos*, em 1966, são necessários dois dias de sessão de autógrafos em Salvador, devido ao grande público presente. Nos anos de 1967 e 1968 Jorge Amado é candidato ao Prêmio Nobel de Literatura [...]. O escritor também se torna, pela primeira vez dentre muitas que surgiriam, tema de enredo de escola de samba. Também tema de um documentário feito pelo cineasta Glauber Rocha (Cardoso, 2008, p. 58).

Glauber Rocha (1963), um dos ícones do movimento do Cinema Novo brasileiro, considerava relevante a literatura que abordava temáticas políticas, sociais e culturais, tal como era a literatura de Jorge Amado. Especialmente, a lite-

ratura da década de 1930 servirá de inspiração para diversas produções fílmicas dos cineastas do Cinema Novo. Assim, a partir desse "germe" do cinemanovista, pode-se "assistir" à literatura nos filmes inspirados nela como pressuposto das causas importantes do nosso tempo, instigando possibilidades interdisciplinares de ensino-aprendizagem no sentido de intensificação da compreensão dos conteúdos disciplinares e do despertar no educando o interesse pelo saber que lhe dará a base para o debate, a discussão e a crítica, condição *sine qua non* para a formação de seres críticos.

Hoje pode soar forçado, mas adaptar Jorge Amado naquela época (1960) beirava o atrevimento. O escritor baiano apostava em uma prosa que cantava de forma despudorada o gozo da existência e realçava as forças matriciais e religiosas como geradoras de transformação social, deixando para trás o realismo socialista que o fizera reconhecido internacionalmente. Somente na década de 1970, conforme o sentido de "popular" deixava os emblemas da foice e do martelo para se enriquecer nos terreiros, feiras e prostíbulos, que o universo amadiano foi redimido pelo cinema. Serran (2012, p. 2) afirmou categoricamente: "Jorge Amado é um fabulista e por isto muitos intelectuais torcem o nariz para ele. Em suas fábulas, o povo é o herói e elas retratam o amor que ele tem pelo povo. […] Fico pasmo de horror quando noto que não compreendem estas coisas". Serran (2012) destacava no escritor as qualidades dramatúrgicas que lhe foram caras durante toda a vida. Demonstrava seu gosto por uma história bem contada e sua necessidade íntima de aproximação com a mística popular. Nas adaptações realizadas por ele subjaz a busca de uma escritura épica adequada à formação "sociológica" do Brasil, aproximando-o, com isso, das correntes fun-

dadoras da antropofagia — embora seu "modernismo" fosse mais temático do que formal.

As temáticas populares levaram Amado a receber a nomenclatura, por um crítico literário que estudou sua obra, a definição de forma preconceituosa e com menosprezo, de um "escritor de putas e vagabundos". Para Jorge Amado, essa definição é positiva, pois ele se define como um escritor sempre ligado ao povo e à gente simples: "Cada vez eu acredito menos nessa gente, cada vez estou mais perto do povo, do povo mais pobre, do povo mais miserável, explorado e oprimido. Cada vez, eu procuro mais anti-herói..." (Amado, 2003, p. 54). Os vagabundos, as prostitutas, os bêbados ou os excluídos como os capitães da areia.

No texto *A obra de Jorge Amado: a realidade linguística das classes subalternas*[2], Andrade problematiza a realidade linguística na obra de Jorge Amado, que se revela para o Brasil e o mundo com um vocabulário das classes subalternas, estereotipadas pelas elites culturais, descrevendo o modo de viver de uma gente que ansiava por liberdade. O vocabulário considerado de cunho obsceno foi uma das razões que mais acentuaram as críticas acerca da linguagem amadiana. Eram palavras regionais, ou não, conhecidas por muitos e que apareciam com naturalidade nos textos, reproduzindo o falar das classes menos favorecidas. Jorge Amado deu autenticidade à língua, especialmente na modalidade oral, não vacilando em quebrar os preconceitos. Nos tempos de perseguição e opressão à expressão do pensamento, Jorge Amado, munido de ousadia e consciência política, retratou fielmente

2 O artigo de autoria de Tadeu Luciano Siqueira Andrade encontra-se disponível em http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno11-03.html, porém não consta ano e página. Acesso em: 21 nov. 2020.

os costumes baianos, dando expressão literária ao linguajar do povo, das classes marginalizadas. Inclusive, quando deputado, foi o autor da emenda que garantiu a liberdade religiosa — outra questão que remetia a diversos preconceitos. Viu o sofrimento dos que seguiam os cultos vindos da bela África; no Ceará viu protestantes saqueados por fanáticos com uma cruz à frente; daí correu atrás de assinaturas até conseguir a aprovação da sua emenda, e, desde então, a liberdade religiosa tornou-se lei.

> Políticos somos todos nós escritores, a começar por aqueles que exibem seu horror a política, seu nojo à participação. Ao agir assim, que estão fazendo senão assumir uma posição política, sem dúvida a mais desalentadora e triste, a de fuga da vida? Aos demais, cumpre notar um curioso detalhe; só é considerado engagé e comprometido merecer de censura e culpado de manchar a pureza da literatura, quem se compromete com o povo e se engaja nas batalhas da libertação de povos e países nas lutas pela modificação da sociedade atual os que se comprometem e se engajam do outro lado, não sei por que espécie de mistério, jamais são acusados, sua literatura não sofre restrições, continua da maior pureza e jamais contra ela se levanta a acusação de participante e político. São méritos da crítica literária que um modesto romancista baiano não pode perceber (Amado, 1961, p. 5).

Segundo Goldstein (2008, p. 64), foi também com orgulho que o escritor contou, em seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras, em 1961, que havia frequentado "casas de raparigas" e botecos quando jovem, saído de saveiro com os pescadores e que, antes dos 18 anos, já recebera seu primeiro título no candomblé. Amado vai gradualmente afi-

nando uma intenção literária, de técnica e de estilo, que a crítica esteve longe de reconhecer, ao transformar os desabafos da miséria e do preconceito nas mulheres e nos malandros em ponto de convergência para a interpretação do conjunto da obra do romancista. Pode-se talvez justificar, sem concordar com os excessos da crítica, que o espírito de Amado na composição dos seus personagens reflete todo aquele ruminar dos preconceitos e desenganos que o autor experimentou e expôs sem mais amargura ao longo dos anos. Parece haver uma intenção autoral mais sedimentada na busca de um horizonte maior, entre a história política e a realidade social, como deixa entrever a construção de um herói que investe contra a ordem para afinal confirmá-la.

> Não é a literatura frágil cristal inconsistente ou pundonorosa donzela aflita que não possa misturar-se aos interesses imediatos do homem, aos seus conflitos, a seu tempo, às suas lutas e anseios. Dessa mistura com a vida, com os problemas imediatos, não sai a literatura diminuída e manchada. Mistura-se o cristal com o aço, desabrocha a tímida donzela em mulher fecunda e bela, ganha a literatura uma dimensão maior. O que a história literária nos ensina é que desse misturar-se nascem as obras imortais, as que atravessam os tempos e permanecem lidas. [...] Tenho a alegria de ter conservado jovem o coração, por não ter rompido jamais a unidade entre minha vida e minha obra, e por ter a certeza de que jamais a romperei (Amado, 1961, p. 7).

Godet e Penjon (2004) organizaram vários artigos que tentam dar conta de histórias biográficas de Jorge Amado, a exemplo da sua prisão e da queima de exemplares de seus livros publicados, tidos como revolucionários, por ordem militar. Naquela época, Amado publicou o livro *Terras do Sem*

Fim, que não chegou a ser censurado. Em 1946, passou a se envolver mais intensamente com a política e candidatou-se a deputado pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB). Apesar de eleito, teve o mandato suspenso por alegação de ilegalidade do partido. Nesse período, o escritor conheceu Zélia Gattai, com quem passou a viver. Foi um período muito importante para o escritor na área de cinema: a produtora Atlântida comprou os direitos de *Terras do Sem Fim*; Jorge escreveu os diálogos do filme *O Cavalo Número 13*, de Fernando Barros; e ainda ficou encarregado do argumento e do roteiro do filme *Estrela da Manhã*, dirigido por Mário Peixoto[3].

No seu livro *Navegação de cabotagem* (AMADO, 2001), Amado traz apontamentos para um livro de memórias, lembranças e fatos que o autor vivenciou. Ele conta que viajou pelo mundo e viveu na Argentina e no Uruguai, e depois em Paris e em Praga. Na ocasião de uma dessas viagens, o escritor travou amizade com Jean-Paul Sartre, Picasso e outros expoentes da literatura e da arte mundial. Em 1951, foi publicado no Brasil o livro *O mundo da paz*, pelo qual Jorge Amado seria processado e enquadrado na Lei de Segurança. No mesmo ano, nasceu em Praga sua filha Paloma. Em 1952, o escritor voltou a morar no Rio de Janeiro com sua família (Amado, 2021).

Jorge Amado foi eleito por unanimidade, em 1961, para a cadeira 23 da Academia Brasileira de Letras, cadeira ocupada anteriormente por Otávio Mangabeira. No mesmo ano, estreou na TV Tupi a adaptação de *Gabriela* feita por Antônio Bulhões de Carvalho, com direção de Maurício Sherman. *A*

3 Dados retirados da vida e obra de Jorge Amado, Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/literatura/jorge-amado.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

Metro Goldwin Mayer comprou os direitos de adaptação para o cinema dessa história. Tal recurso lhe possibilitou a aquisição de um terreno em Rio Vermelho, em Salvador, onde construiu a casa que viria a se tornar um museu.

CONSIDERAÇÕES

Relacionar e contrapor diferentes interfaces entre leitura, cinema e educação são importantes reflexões aos processos de ensino-aprendizagem escolares. Na contemporaneidade, essa contingência está na ideia de que não só a escola precisa repensar seus processos pedagógicos e curriculares a partir de outras tecnologias, para além dos já consagrados livros e antigos planejamentos e leis aplicados ano a ano, que impactam diretamente nos tempos, espaços, práticas e saberes. As práticas sociais desse século também têm nos exigido outras sociabilidades e subjetividades em meio à mediatização cultural na qual estamos inseridos, seja pela pressão do mercado e do consumo, seja pelas novas relações, necessidades e demandas que os homens têm nesses tempos hodiernos.

> Na escola, obviamente, que tais interfaces precisam ser diferentes daquelas do paradigma tradicional em que pese a transmissão de conteúdos e concebe o professor como ator principal e único, pois contam com a inserção de diferentes tecnologias no campo educacional, ora por meio de novos recursos, ferramentas, dispositivos, instrumentos, enfim, artefatos tecnológico-informáticos com a emergência da cultura e convergência digital, ora por inovação ou renovação de pedagogias, didáticas, métodos, metodologias, técnicas, saberes e subjetividades que impactam, sobretudo, os modos de *ensinar aprender* (Souza Neto, 2018. p. 7).

A prática docente que Larrosa (2001) fomenta aposta na potencialidade que emerge ao utilizar a linguagem cinematográfica como uma proposta de alteridade em busca da emancipação intelectual de nossos alunos. Pensar, motivar e criar com a diferença privilegia, além da exibição de filmes e da reflexão, a produção de cinema na escola por parte dos alunos, possibilitando um espaço de discussão e criação permanente dentro da escola. Dessa forma, consideramos a experiência com o cinema como uma proposta de nos conectarmos com o outro e com o mundo ao nosso redor. Por meio do cinema, podemos ter uma experiência singular e intensa com o mundo, que é a própria invenção e transformação do mundo em que vivemos, onde os olhares são expandidos, os saberes são construídos em rede e as manifestações de um indivíduo refletem na coletividade, podendo ser afetadas pelas ações e percepções do outro. Larrosa (2001, 2002) revela-nos, em suas obras, conversas escritas sobre o ofício de professor, seu exercício, preparação de aulas, cursos, palestras, leituras e escritas, diálogos com alunos, ouvintes, leitores, consigo mesmo e, em várias ocasiões, com alguns amigos que, como ele, também se esforçam para compreender a pedagogia docente. Nas suas obras não se omitem as contradições, os paradoxos e as diferentes formas de pensar, as experiências, o mundo e o ofício, sem deixar jamais a materialidade da escola, "das disposições da alma e do dever de começar". Assim, a pedagogia proposta pelo autor está vinculada a esse viés libertário e emancipador, a plena essência da educação que se preocupa com o estar por vir, de maneira a colocar o leitor a pensar, trata das condições e possibilidades para que a educação se torne compatível com um porvir novo e imprevisível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*, n. 33, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698153836. Acesso em: 3 dez. 2024.

AMADO, J. *Capitães da Areia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937.

AMADO, J. *Discurso de Posse na Academia Brasileira de Letras*. 1961. Disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/jorge-amado/discurso-de-posse. Acesso em: 18 jun. 2012.

AMADO, J. *Navegação de cabotagem*: apontamentos para um livro de memórias que jamais escreverei. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

AMADO, J. *Carta a uma jovem leitora sobre romance e personagens*. Salvador: Casa das Palavras, 2003.

AVELLAR, J. C. *O chão da palavra*: cinema e literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

BELIAKOVA, E. O papel da tradução nos contatos literários internacionais. *Belas Infiéis*, v. 1, n. 2, p. 99-104, 2012.

BELIAKOVA, E. Jorge Amado e a literatura brasileira na Rússia. *Amerika*, n. 10, 2014.

BERGALA, A. *A hipótese-cinema*: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: BookLink, 2008.

CARDOSO, L. (org.). *Caderno de leitura*: a literatura de Jorge Amado. São Paulo: Companhia das Letras, 20.

CASTELLO, J. Jorge Amado e o Brasil. *In*: GOLDSTEIN, I. S. (org.). *O Brasil Best Seller de Jorge Amado*: literatura e identidade nacional. São Paulo: Editora Senac, 2003. p. 105-119.

DUARTE, E. A. Do rodapé à critica universitária: Jorge Amado, um caso polêmico. *In*: CONGRESSO DA ABRALIC, 2., 1991. *Anais* [...]. 1991.

FRESQUET, A. *Cinema para aprender e desaprender*: currículo de cinema para escolas de educação básica. Rio de Janeiro: LECAV/UFRJ, 2013.

GODET, R. O.; PENJON, J. *Jorge Amado*: leituras e diálogos em torno de uma obra. Salvador: FCJA, 2004.

GOLDSTEIN, I. S. (org.). *Caderno de leitura*: A literatura de Jorge Amado. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. *In*: LARROSA, J. *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

ROCHA, G. *Revisão crítica do cinema brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

SERRAN, L. *Uma câmera sobre livros.* **2012**. Disponível em: https://www.cinecachoeira.com.br/2012/ 07/leopoldo-serran. Acesso em: 22 out. 2019.

SOUZA NETO, A. (org.). *Educação, aprendizagem e tecnologias:* relações pedagógicas e interdisciplinares. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

SWARNAKAR, S. FIGUEIREDO, E. GOMES, P. (*Organizadoras*) *Nova leitura crîtica de Jorge Amado*. Eduepb. Campina Grande - PB 2014.

LEITURA E ESCRITA NA ERA DIGITAL: DESINTERMEDIAÇÃO E AUTOPUBLICAÇÃO NA PLATAFORMA *WATTPAD*

Giulia Pereira Santos
Paulo Boa Sorte
Jayne dos Santos Oliveira

INTRODUÇÃO

Neste ensaio, discutiremos como a leitura e a escrita nas culturas digitais têm sido ressignificadas com o surgimento de plataformas e multiplataformas de autopublicação de obras literárias. Popularizou-se, nesse sentido, um fenômeno denominado desintermediação (Kirchorf; Miyazaki, 2020), um apagamento completo ou parcial de intermediários nas

atividades de compra e venda de determinado produto, modalidade que tem conferido aos usuários da internet o sentimento de autoatendimento. Em nossa discussão, focaremos a rede social de escrita *Wattpad*, atualmente acessada por 90 milhões de participantes, dos quais 90% têm entre 13 e 25 anos. Por mais que o principal objetivo do *Wattpad* seja facilitar o desempenho literário do leitor, permitindo que ele possa carregar suas leituras para qualquer lugar, fisicamente e virtualmente, a plataforma se expande e alcança outras funcionalidades, abarcando particularidades das culturas digitais.

Como existem plataformas e multiplataformas na internet referentes a diversos nichos de temáticas, as redes sociais de escrita são de apenas um singelo tópico no emaranhado de cadeias do ciberespaço. Assim como as outras redes sociais, elas se caracterizam por conectar pessoas com interesses em comum e afinidades. Existem, a nosso ver, dois tipos de redes sociais de escrita que se destacam atualmente: as plataformas de autopublicação e os *websites* de publicação de *fanfictions*.

Nesse sentido, no caso do mercado literário, a desintermediação ocorre quando autores iniciantes decidem publicar, comercializar e distribuir suas obras sem a intervenção de agentes comerciais tradicionais, como editoras e livrarias. Dessa forma, os autores têm se utilizado das plataformas digitais para se auto promoverem e desenvolverem suas próprias carreiras artísticas sem a intermediação. Por conta da vasta opção de plataformas de autopublicação, a escolha da rede social mais eficaz dependerá do objetivo estabelecido pelo autor iniciante.

Caso a intenção seja a inserção imediata no mercado literário, emergem opções com caráter mais profissional, como

o projeto *Kindle Direct Publishing* (KDP), criado pela Amazon, a *Kobo Writing Life* (KWL), ligada à *Rakuten Kobo*, e o Clube dos Autores. Essas interfaces permitem a criação de perfis de autores iniciantes, mas cobram valores monetários para o cadastramento de obras. No entanto, caso o autor iniciante busque criar uma comunidade de leitores para disponibilizar seus trabalhos literários virtualmente sem um retorno financeiro imediato, redes sociais como *Archive of Our Own* (Ao3), *Wattpad* e *Sweek* são alternativas para a publicação de romances, contos e novelas, pois possuem editores de texto dentro de suas plataformas, além de permitirem que os autores interajam com os leitores a cada capítulo postado. Caso o escritor esteja produzindo textos multimodais, como mangás, *manhwas*, *manhuas* ou *webtoons*[1], plataformas como *Line Webtoon*, *Lezhin Comics* e *Manga Plus* são muito populares, pois permitem os comentários dos leitores ao fim de cada capítulo e habilitam páginas biográficas para os autores, possibilitando ganhos financeiros ao mesmo tempo que disponibilizam alguns capítulos gratuitos.

Para além das plataformas consideradas mais profissionais e voltadas para a autopublicação de autores iniciantes, existe também uma vasta quantidade de redes sociais voltadas para os escritores de *fanfictions*. Para Alves (2018), o termo *fanfiction* é resultado da fusão das palavras em inglês *fan* e *fiction,* definindo, portanto, uma narrativa criada por

1 Neste caso, os três primeiros gêneros mencionados referem-se a histórias em quadrinhos. Os termos se diferenciam internacionalmente de acordo com a nacionalidade em que são publicados: mangás são os quadrinhos japoneses, *manhwa* são os coreanos e *manhua* são os chineses. Quanto às *webtoons*, diferenciam-se dos outros formatos por terem surgido especificamente para publicação on-line, de forma que não se acompanha os textos e imagens em quadrinhos, mas deslizando a tela para baixo.

fãs que não se sentiram satisfeitos e completos com o universo ficcional ou real de seu ídolo, decidindo por modificar e complementar essas lacunas com escrita, criatividade e coletividade, ou seja, são textos que possuem contextos específicos, criados de fãs para fãs.

Os próprios *fandoms* — comunidades de fãs — organizaram-se e criaram *websites* para produzir e difundir os seus trabalhos. De acordo com Alves (2018), possivelmente a plataforma mais antiga voltada para a publicação de *fanfictions* seja a página *fanfiction.net3*, desenvolvida em meados de 1998, com um acervo com mais de um milhão de produções textuais. Os *fandoms* brasileiros, a fim de adaptar essas funcionalidades para o nosso país, criaram suas próprias plataformas digitais — foi o caso do *Nyah Fanfiction* e do *Fanfiction Spirit*.

É interessante perceber a influência da língua inglesa nos *fandoms* e nas redes sociais de escrita brasileiras. Embora sejam *websites* criados por indivíduos brasileiros e para leitores brasileiros, os títulos das plataformas são em inglês. Compreendemos que este seja o resultado de aspectos mais amplos, tanto do ponto de vista da globalização e acesso à cultura quanto de aspectos geopolíticos e hegemônicos da língua inglesa, impactando na forma como as pessoas consomem e interagem com a cultura pop e a ficção.

WATTPAD COMO PLATAFORMA DE HISTÓRIAS

A rede social de escrita *Wattpad* surgiu por meio da colaboração de Allen Lau e Ivan Yuen, em 2006, quando ambos buscavam alcançar as seguintes premissas: criar um aplicati-

vo de celular que permitisse a leitura de livros em qualquer lugar; e desenvolver um *website* em que os indivíduos pudessem transferir e compartilhar conteúdo (Santos, 2021). Com o passar do tempo, o que deveria servir como um aplicativo que permitisse a leitura por uma dimensão móvel tornou-se uma rede social multiplataforma que visa suprir as necessidades de autores iniciantes e leitores que não se incomodam em ler virtualmente.

Atualmente, essa rede social é acessada 23 bilhões de minutos por mês e possui um total de 90 milhões de participantes, dos quais 90% têm entre 13 e 25 anos (Wattpad, 2023). O diferencial do *Wattpad* é a usabilidade descomplicada — semelhante à de outras redes sociais populares, como é possível observar na Figura 1 — e a capacidade de integrar a leitura, a escrita e as relações entre autor e leitor, abrangendo públicos que variam desde escritores de *fanfictions* até autores de histórias originais.

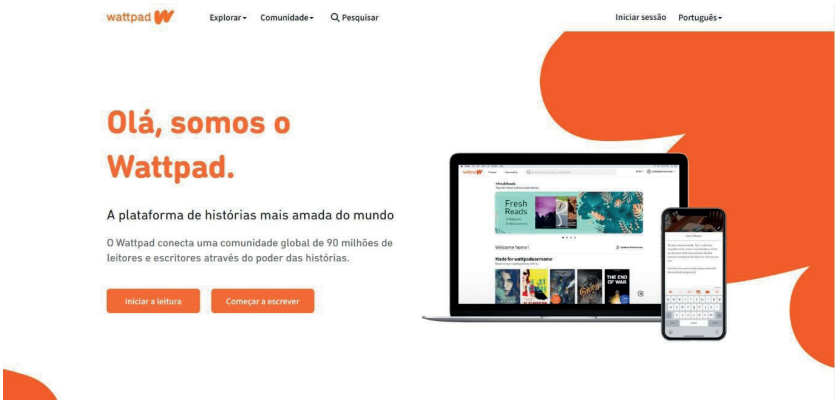

Figura 1 – Tela inicial do *Wattpad*
Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

A plataforma possui um funcionamento de autopublicação que permite a postagem gratuita de histórias de qualquer

pessoa com conta cadastrada. Para criar uma conta, tudo o que o usuário precisa é disponibilizar um e-mail, uma senha e criar um *user name,* ou seja, um pseudônimo específico para se identificar na comunidade da rede social.

Os gêneros textuais disponíveis no *Wattpad* variam, visto que os usuários podem publicar contos, noveletas, novelas, artigos, romances etc. (Santos, 2021). Caso o participante escolha escrever uma narrativa, a própria plataforma sugere algumas categorias, como pode se verificar na Figura 2, são elas: aventura, ação, clássico, espiritual, fantasia, ficção adolescente, ficção científica, ficção geral, ficção histórica, humor, mistério, não ficção, paranormal, poesia, romance, suspense, terror, outros gêneros.

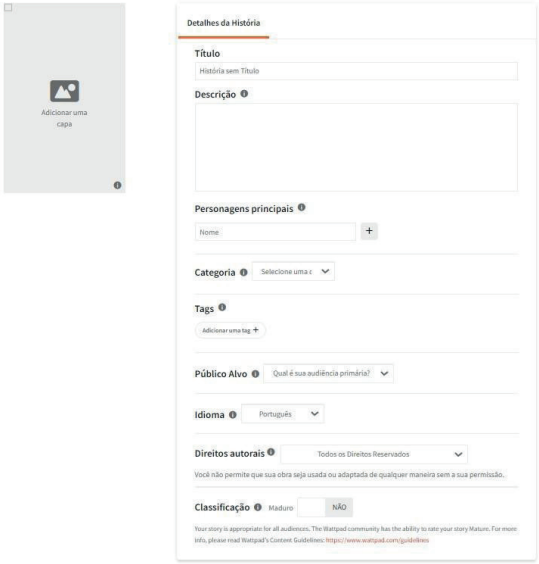

Figura 2 – Tela de publicação do *Wattpad*
Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

Antes de publicar o primeiro capítulo no redator de texto pessoal da rede, o autor que decidir autopublicar a sua produção textual no *Wattpad* possui, ainda, a autonomia de escolher o título, submeter uma capa, escrever uma sinopse e descrever para a plataforma os nomes das personagens principais de sua narrativa. Além disso, cabe ao escritor informar também a classificação indicativa da obra, bem como o idioma em que a história será escrita e o público-alvo do enredo.

Na etapa em que se visualiza a palavra *tags*, o autor deve escolher palavras-chave que descrevam a narrativa a ser submetida na plataforma, com vistas a facilitar a classificação da sua produção textual nos *rankings* promovidos pelos algoritmos da rede social. Após publicada, quanto mais curtidas, comentários e visualizações a obra tiver, mais facilmente ela será entregue pelos algoritmos de inteligência artificial do *Wattpad* e mais popular ela se tornará na rede social.

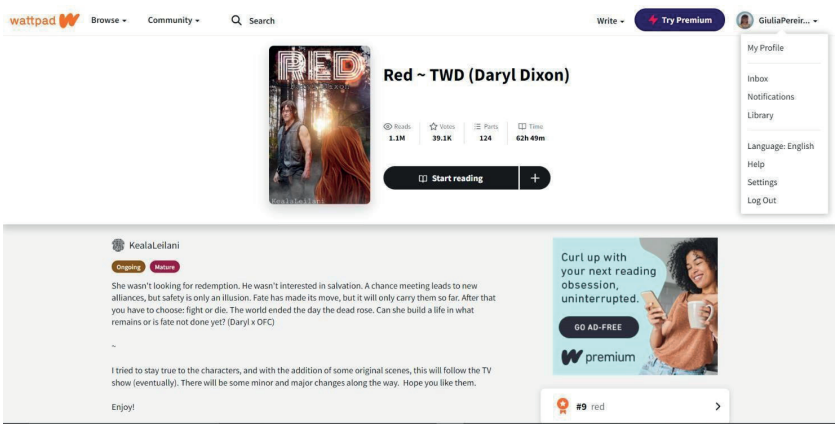

Figura 3 – Página de publicação de uma *fanfic*
Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

Para além do caráter de autopublicação, o *Wattpad* permite que os usuários possam interagir enquanto leem as obras postadas, utilizando-se dos comentários para expor suas opiniões e responder a outros participantes da rede. Diferentemente das outras redes sociais de escrita, o *Wattpad* foi a única plataforma na qual encontramos a possibilidade de comentar em cada um dos parágrafos da produção textual, de forma que podemos comentar mais de uma vez ao longo do texto, deixando as nossas percepções e observações.

Quanto ao armazenamento e salvamento das produções, o usuário pode utilizar a ferramenta "biblioteca" ou "*library*", como está disposta na Figura 3. Lá é possível guardar as obras que chamaram a atenção do leitor, bem como baixá-las para que seja possível lê-las de maneira remota e sem internet. Todas as vezes que uma obra guardada na "biblioteca" é atualizada, uma notificação é enviada para o usuário que decidiu salvá-la; assim, ele pode acompanhar o andamento da obra, caso ainda não esteja completa.

As notificações não se limitam à atualização das obras salvas pelo leitor. Elas contemplam, concomitantemente, autores e leitores. A plataforma notifica os usuários sempre que comentários são respondidos, mensagens são compartilhadas em canais de mensagens intituladas de anúncios, mensagens privadas são recebidas na caixa de entrada, capítulos das produções recebem votos ou novas obras são adicionadas a listas de leitura. Essas potencialidades do *Wattpad* são as responsáveis por caracterizá-lo como uma rede social que engaja leitores e autores em uma comunidade atual e contemporânea.

RECONSTRUINDO CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA NAS CULTURAS DIGITAIS

Por muito tempo, os textos foram entendidos por meio de uma única possibilidade: a tipografia. Talvez por uma visão elitista e formal do aprendizado linguístico, fomos influenciados a crer que apenas o texto "escrito" deveria ser considerado. No entanto, imagens e gestos fazem parte da cultura da humanidade há muito mais tempo que a tipografia (Kress, 2003). Para além do senso comum, nós sempre percebemos o mundo ao nosso redor de maneira multimodal (visual, auditiva, espacial e gestual). Todavia, foi por meio das tecnologias de comunicação e informação, mídias sociais e culturas digitais que passamos a observar as diversas formas de se ler e escrever. Quando Thorne (2013) compara a internet com as bibliotecas, percebemos que a escrita transcendeu seus antigos modelos tradicionais e se apresenta para a sociedade de formas diversas e em grande quantidade.

A multimodalidade representa um papel marcante para a educação, visto que a internet nos impulsiona a ler e interpretar textos multimodais (Zacchi, 2016). Ao adentrar o ciberespaço, em pleno século XXI, não nos atemos apenas à condição "escrita" de um texto, mas utilizamos todos os modos disponíveis para interpretarmos os seus significados. É o caso de quando ligamos a tela inicial dos nossos *smartphones* e sabemos qual ícone clicar para adentrar a rede social que desejamos ou quando acessamos as plataformas digitais pelos nossos computadores e podemos entender em qual página estamos navegando apenas pela disposição das cores, dos textos, dos sons e das imagens.

As possibilidades de leitura e escrita foram amplificadas pelo ciberespaço. Para além desse fato, é preciso levar em consideração como novas formas de ler e escrever surgem todos os dias por meio dos dispositivos de produção escrita on-line (Fitzgerald; Graham; Macarthur, 2016). As novas situações e culturas digitais propostas pelas tecnologias de informação e comunicação, no meio educacional, exigem formas de ensino que possibilitem aprendizados individuais e coletivos de maneira cooperativa. Isso significa que, em uma sociedade que se diz virtualizada, mostra-se necessária a implementação de práticas que integrem de maneira efetiva as tecnologias de informação e comunicação nas escolas (Lucena; Oliveira, 2014). As relações com os textos digitais tornam-se cada vez mais imersivas e frequentes, principalmente entre os alunos. Por esse motivo, são necessárias diversas reflexões acerca dessa nova realidade.

Desde que Freire (1999) passou a ser referência quanto ao termo "letramento" para abarcar um novo olhar sobre a alfabetização que levasse em conta as classes sociais mais desfavorecidas, não se observou mais esse conceito separadamente da vida em sociedade. Diversos estudos seguiram tentando compreender como unir as práticas de ensino com as práticas sociais (Knobel; Lankshear, 2014; Thorne, 2013) e começaram a tentar mensurar e entender os efeitos dos dilemas das mídias sociais na educação. Em 1996, o clássico manifesto *Multiliteracies*, organizado pelo *New London Group*, já previa os diversos letramentos como práticas paras as habilidades de leitura e escrita, considerando várias mídias e plataformas digitais.

A escolha do termo multiletramentos estava ligada à multiplicidade de oferta de canais e mídias para o estabe-

lecimento de processos comunicativos, além da diversidade linguística e cultural cada vez mais aparente na época. Na Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo Grupo Nova Londres, os processos comunicativos são entendidos como meios para a construção de sentidos. Além disso, a noção de texto passa por uma base multimodal, em que imagens, áudios, vídeos, gestos, comportamentos e discursos são entendidos como tipos diferentes de textos (Santos, 2021).

Com a expansão das mídias e as mudanças vigentes que as tecnologias digitais causaram nas muitas camadas sociais, novas formas de leitura e interpretação surgiram, principalmente porque novos formatos de textos multimodais começaram a ser considerados. Um *post* no *Instagram*, um vídeo no *TikTok* ou mesmo um comentário em um artigo publicado na internet são textos. As mensagens e informações, compartilhadas rapidamente, são cada vez mais imagéticas e cada vez mais curtas, estimulando-nos a elucidar as nossas opiniões de maneira mais acelerada. Da mesma forma, novos gêneros textuais surgem todos os dias, tentando abarcar essas práticas que se constroem e reconstroem.

A internet tornou-se um espaço repleto de oportunidades para construção de sentidos e de conteúdo. Portanto, a produção de um texto não é mais solitária ou individual, mas coletiva, de maneira que as interpretações que são geradas durante uma leitura não precisam mais ser escondidas ou guardadas, mas podem contribuir com a elaboração do produto final.

Jacobs (2002) destaca que há abordagens que tornam a leitura e a escrita mais eficazes como atividades de aprendizado, enxergando-as não apenas como fins em si mesmas. No caso da leitura, são identificados três estágios: a etapa

preliminar de pré-leitura, a leitura orientada e o estágio de reflexão posterior à leitura. No que diz respeito à escrita, a autora sugere que os alunos busquem detalhes relevantes em suas próprias experiências, façam afirmações a respeito do texto e realizem um teste para verificar a validade dessas afirmações.

Essas estratégias são comuns em aulas de língua inglesa e recebidas, algumas vezes, como uma atividade complicada e desinteressante. No entanto, os discentes as realizam com facilidade e rapidez quando são postas em práticas interativas das redes sociais fora da realidade da escola, muitas das quais são dos seus interesses e envolvem contextos de afinidade. Levando em consideração que os textos podem ser em formato multimodal, não são raras as vezes que os discentes da educação básica leem e produzem textos e os compartilham em diversos formatos como memes, *posts* do *Instagram*, *tweets*, comentários no *TikTok* etc. As práticas para recepção e produção de conteúdo entre os jovens são as mais diversas e podem se manifestar de maneiras diferentes.

Além dos jogos, que são amplamente difundidos entre os jovens, as tecnologias para armazenar, compartilhar, ouvir música e assistir a vídeos se tornaram extremamente comuns na vida dessa faixa etária. Os adolescentes costumam exibir suas preferências e gostos musicais em perfis on-line, como no *MySpace*, compartilhando informações e imagens relacionadas aos seus artistas favoritos, clipes, links para músicas e vídeos, bem como letras de músicas. Assistir a episódios de programas e vídeos curtos no YouTube tornou-se uma prática comum entre os jovens, seja enquanto estão em casa, na casa de amigos, em dormitórios ou mesmo em centros pós-escolares. A possibilidade de baixar vídeos e navegar em

sites como o YouTube permite que os jovens consumam mídia de forma conveniente e social, desde que tenham acesso à internet de alta velocidade. Essas práticas se tornaram parte essencial da sociabilidade na cultura jovem e desempenham um papel central na formação da identidade dos jovens. É difícil dissociar a cultura dos adolescentes das tecnologias digitais, pois elas se tornaram muito próximas de suas realidades. Mesmo aqueles que não possuem acesso a esses ciberespaços são impactados pelas movimentações causadas pela internet, pois a comunicação, nesse sentido, torna-se uma prática social que influencia na formação de caráter e identidade dos jovens (Ito *et al*., 2008).

No *TikTok,* por exemplo, existe a possibilidade de gravar um vídeo utilizando-se do áudio de outro vídeo da mesma plataforma. Com isso, o número de usuários brasileiros que usam a técnica de sincronia labial para combinar os movimentos dos lábios com áudios e músicas em inglês é muito abrangente. Para conseguir exercer tal habilidade, os participantes precisam entender o contexto dos vídeos virais que os levam a participar dessas determinadas *trends,* bem como precisam utilizar da criatividade para reinterpretar e recriar esse gênero para tornarem sua produção tão popular como a que eles usaram como exemplo.

Assim como no exemplo acima, bem como em tantos outros gêneros textuais que emergem nas redes sociais e suas interfaces, a língua inglesa tem se mostrado cada vez mais presente na realidade dos usuários do ciberespaço que estão inseridos nesses contextos. Muito se discute sobre o inglês como língua franca por conta da globalização (Monte Mór, 2012; Peixoto; Siqueira, 2019) e da necessidade do seu ensino para o mercado de trabalho, mas percebemos que a língua

inglesa está cada vez mais inserida nos contextos sociais dos usuários brasileiros da internet.

Além disso, é importante ressaltar que as práticas de letramentos digitais são extremamente variadas e requerem habilidades técnicas distintas. Embora possamos, ocasionalmente, presumir que nossos alunos possuem um conhecimento abrangente de todas as formas de comunicação e criação de conteúdo na internet, na realidade é praticamente impossível ser adequadamente versado em todas essas práticas sociais e digitais existentes. Isso se deve ao surgimento contínuo de novos dispositivos, habilidades e possibilidades a cada dia. Novas tendências surgem nas redes sociais diariamente, bem como diferentes comunidades virtuais com novos vocabulários e gírias específicas. Para nossos alunos conhecerem e interagirem com novas práticas na internet, eles precisam se envolver com elas por meio das relações sociais (amigos, familiares, contexto social) ou por meio de *interest-driven*[2]. Por isso, acreditamos que não seja possível analisar os letramentos digitais por uma ótica heterogênea e muito menos interpretar que os discentes, por estarem inseridos na cibercultura e terem nascido em uma era digital diferente das gerações passadas, são passíveis de estar a par de todas as novidades digitais que surgirem.

Embora a perspectiva de nativo digital (Prensky, 2001) seja muito difundida — um conceito que caracteriza a população nascida depois dos anos 80 como mais apta e hábil para se relacionar com as tecnologias digitais —, acreditamos que

2 Termo utilizado por Ito e colaboradores (2008) para se referir a grupos de afinidade com aspectos inerentes a ambientes virtuais. Eles permitem que coletividades existam e cresçam por meio de comportamentos, vocabulários, práticas e atividades específicas.

estamos diante de contextos mais complexos do que a simples assimilação de que toda uma geração tem facilidade em utilizar o ciberespaço. Sim, estamos inseridos em um novo *ethos* no qual a cibercultura é encontrada em qualquer lugar e até mesmo fora do ambiente virtual, mas acreditamos que seja perigoso generalizar e incluir todos os jovens nessa bolha. Como faríamos para considerar os adolescentes que não têm acesso à internet? Ou os discentes que possuem dificuldade em manusear os dispositivos digitais? Como explicar os indivíduos nascidos antes dos anos 1980 que são considerados mais letrados digitais que as gerações posteriores?

Abordar as competências de leitura e escrita no contexto das culturas digitais envolve uma contínua consideração dos contextos individuais de nossos alunos. Isso implica identificar as práticas de letramentos digitais que eles possuem e incorporar novas práticas que sejam relevantes para suas realidades. É importante valorizar as formas de produção de texto com as quais eles já estão familiarizados, ao mesmo tempo em que se abrem novas oportunidades de leitura no ambiente virtual.

A INTERATIVIDADE, *WATTPAD* E GRUPOS DE TROCA DE LEITURA: ESTABELECENDO RELAÇÕES

A internet possui um caráter expansivo que, diferentemente dos instrumentos de leitura físicos, não limita o leitor ou mesmo o autor de um texto. A relação entre ambos agora pode ser instantânea e mais próxima. Rojo (2011) discerne que essa particularidade permitida pela internet revoluciona

os protocolos de leitura e escrita, visto que ambos os processos passam a se elaborar simultaneamente, situação que não é possível na produção de livros físicos e manuscritos, pois existe uma separação entre aqueles que produzem o texto (autor, copistas, editor, gráfico) e aqueles que o consomem (leitores). A internet, por ser um espaço hipertextual, propõe um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos colaborativos.

A interatividade é o que transforma esse espaço em uma estrutura interativa e cocriadora; os indivíduos conquistam autonomia para consumir e gerar conteúdo significante para outras pessoas. Por meio da cultura participativa e dos diversos letramentos digitais disponíveis na internet, os papéis são distribuídos nas comunidades virtuais de maneira que todos possuem uma função social que importa e movimenta um funcionamento de criação. Essa participação coletiva utiliza-se de conhecimentos prévios e gera aprendizados nos envolvidos, porque esses debates e compartilhamentos são relevantes para os usuários.

Para Nascimento (2014), o uso mecânico dos instrumentos digitais de estudo de idioma não é o único parâmetro para o ensino de língua inglesa pela perspectiva dos letramentos digitais, uma vez que também ocorre a análise das informações dispostas, ou seja, os estudos dos letramentos digitais não se limitam a ensinar como utilizar os mecanismos de tecnologias de comunicação e informação. Eles visam, na verdade, esclarecer maneiras de se utilizar das mídias com discernimento e perspicácia, aproveitando todas as viabilidades de aprendizagem que elas possibilitam de forma crítica.

No caso das comunidades de fãs, não são raros os casos em que os participantes, por meio de suas produções,

recriam significados e amplificam pontos de vistas marginalizados pela sociedade. Ito (2010) utiliza como exemplo as meninas do *fandom* de *Star Trek*, que reescreviam a narrativa dos filmes com interpretações feministas, uma vez que elas não se sentiam representadas e tiveram a necessidade de preencher lacunas e fragmentações que o enredo havia causado nas personagens femininas.

Acreditamos que um dos maiores papéis da educação é incentivar a população mais jovem a ter uma visão ampliada das questões sociais, de modo que eles possam analisar o emaranhado de informações que recebem por meio das mídias sociais e consigam interpretar e até ressignificar esses conteúdos. O *Wattpad,* nesse contexto, é uma rede social de leitura e escrita que, por meio de sua plataforma virtual e do seu aplicativo de autopublicação, acaba se tornando uma possível interface para os docentes de língua de inglesa que se interessam na aplicação de atividades práticas na perspectiva dos letramentos digitais.

Por mais que o principal objetivo do *Wattpad* seja o de facilitar o desempenho literário do leitor, permitindo que ele possa carregar suas leituras para qualquer lugar, fisicamente e virtualmente, a plataforma se expande e alcança outras funcionalidades. Os participantes podem trocar mensagens uns com os outros, compartilhar suas leituras e comentar ativamente nos textos publicados, parágrafo por parágrafo, criando conexões não só com o que está escrito como também com o autor.

O *Wattpad* é, portanto, uma plataforma social que propicia a interatividade (Silva, 2021). Esse termo ganhou força na década de 1970, em um contexto que criticava as mídias unidirecionais, e se consolidou nos anos 1990 com

a popularização da internet e das comunicações entre os internautas por meio dos computadores. A interatividade é, primeiramente, um conceito da comunicação, e não da informática. No entanto, as tecnologias digitais acabam por potencializá-la, pois diferentemente das mídias de massa, possuem um caráter "conversacional" e possibilitam uma experiência de co-criação (Silva, 1998).

A característica interativa do *Wattpad* e as comunidades de leitura e escrita geradas por conta dessa interface encaixam-se nos aspectos que Silva (2001) elenca como essenciais da interatividade: a participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e potencialidade-permutabilidade.

No entanto, essas interações mediadas pelas tecnologias digitais não acontecem de maneira neutra, pois estamos inseridos em uma sociedade plataformizada (Dijck; Poell; Wall, 2018) que ainda sofre os efeitos da *web* 3.0, também conhecida como *web* semântica, expandidos pela *web* 4.0. Diferentemente do período inicial da internet, quando a *web* 1.0 apenas apresentava os conteúdos para os usuários, vivenciamos um tempo em que os textos nos são apresentados de acordo com a nossa personalidade (Santaella, 2020).

Por meio das nossas preferências e do histórico dos dados que entregamos para os algoritmos de inteligência artificial das plataformas, somos inseridos e categorizados em bolhas virtuais que nos determinam os conteúdos que devemos consumir e consequentemente as pessoas com quem iremos interagir. O funcionamento do *Wattpad*, nesse sentido, não é diferente da atuação do *Instagram, Twitter* ou *Facebook,* pelo contrário, é semelhante e propicia que os conteúdos produzidos em sua plataforma sejam compartilhados e potencializados pelas outras redes sociais.

A plataforma do *Wattpad*, bem como seu aplicativo, utiliza-se de algoritmos para apresentar as obras que possuem mais visualizações e que são compatíveis com os perfis dos usuários. Para burlar as bolhas de filtros, os participantes dessa rede social de escrita criam grupos de troca de leitura em redes sociais de trocas de mensagens (*WhatsApp* ou Telegram), de forma que os escritores, durante a semana, fazem leituras de obras de outros escritores. Os autores do *Wattpad,* muitas vezes, adentram esses grupos com metas individualistas, ambicionando apenas impulsionar e divulgar suas próprias obras auto publicadas na rede social de escrita. No entanto, os *feedbacks*, as trocas e os comentários que são possibilitados permitem que eles se inspirem a continuar escrevendo e lendo.

Grupos de troca de leitura são um exemplo de comunidade virtual que surge por meio de *interest-driven* e que passaram a existir principalmente por conta da inserção dos algoritmos na internet. Em tempos em que a inteligência artificial tem sido tão difundida como uma possível catástrofe para a educação, é importante vislumbrar exemplos como os grupos de troca de leitura que surgem como uma adaptação dos indivíduos a essa realidade e apresentam-se como uma cultura digital específica expressa por uma dinâmica de comunicação digitalmente midiatizada que pode reunir fundamentos favoráveis à aprendizagem e à docência. Os grupos de troca de leitura inseridos nesse movimento iniciado pela interatividade permitem, portanto, a liberação e mobilização de autoria, o compartilhamento, a conectividade e a colaboração.

PALAVRAS FINAIS SOBRE UM NOVO TEMPO NAS CULTURAS DIGITAIS

Neste ensaio, buscamos destacar a ressignificação da leitura e escrita nas culturas digitais com o surgimento de plataformas de autopublicação de obras literárias. O fenômeno da desintermediação tem se popularizado, proporcionando aos usuários da internet a sensação de autoatendimento ao eliminar intermediários nas transações comerciais.

A desintermediação, ao eliminar intermediários nas transações, pode resultar em consequências diversas. Isso inclui redução de custos, simplificação dos processos, empoderamento dos usuários e acesso facilitado a produtos e serviços, mas também implica riscos, desafios e impactos nas indústrias estabelecidas. Cada contexto precisa ser considerado individualmente para compreender plenamente as implicações desse fenômeno.

Dentro desse contexto, focamos nossa discussão na plataforma de escrita *Wattpad*, que conta com uma impressionante base de usuários, principalmente entre os jovens. Embora o *Wattpad* tenha sido inicialmente projetado para facilitar a experiência de leitura, permitindo aos usuários acessar suas obras em qualquer lugar físico ou virtual, a plataforma expandiu-se para abranger diversas funcionalidades, incorporando características específicas das culturas digitais. Esse desenvolvimento evidencia a importância de considerar e explorar as novas possibilidades que as culturas digitais oferecem para a leitura e escrita.

Diante disso, os grupos de troca de leitura demonstram a importância de se compreender e valorizar as possibilida-

des oferecidas pelas culturas digitais na educação. Eles representam um ambiente virtual onde os indivíduos podem se reunir com base em interesses comuns, impulsionados pela interação mediada digitalmente. Esses grupos não apenas promovem a troca de ideias e conhecimentos, mas também incentivam a autoria, o compartilhamento, a conectividade e a colaboração entre os participantes. Nesse sentido, eles se apresentam como uma alternativa promissora para a promoção de uma educação mais participativa e colaborativa, superando os temores em relação à inteligência artificial. Ao reconhecer o potencial dessas comunidades virtuais, podemos explorar novas formas de aprendizado e fortalecer os laços entre os participantes, proporcionando uma experiência enriquecedora e significativa para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. M. *Reprodução textual*: criando *fanfics* na sala de aula. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2018.

DIJCK, J. V.; POELL, T.; WAAL, M. *The Platform Society: public values in a conective world.* New York: Oxford, 2018.

FITZGERALD, J.; GRAHAM, S.; MACARTHUR, C. A. *Handbook of Writing Research*. 2. ed. New York: The Guilford Press, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ITO, M. *Interest-Driven Learning and Digital Media.* Entrevista conduzida em 14 jan. 2010. Illinois: McCarthur Foundation, 2010. Disponível em: https://vimeo.com/9534692. Acesso em: 12 maio 2022.

ITO, M.; HORST, H. A.; BITTANTI, M.; BOYD, D.; STEPHENSON, B. H.; LANGE, P. G.; PASCOE, C. J.; ROBINSON, L. *Living and Learning with New Media:* Summary of Findings from the Digital Youth Project. Illinois: McArthur Foundation, 2008.

JACOBS, V. A. *Reading, Writing, and Understanding. Educational Leadership*, v. 60, n. 3, p. 58-61, 2002.

KIRCHORF, E. R.; MIYAZAKI, A. L. As plataformas de autopublicação e o circuito da cultura: o caso A Barraca do Beijo. *Fronteira*, n. 25, p. 184-198, 2020.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *Studying New Literacies. Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 58, n. 2, p. 97-101, 2014.

KRESS, G. *Multimodality*. Londres: Routledge, 2003.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, J. M. A. Culturas digitais na educação do século XXI. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 7, p. 35-44, 2014.

MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. *In:* SILVA, K. A.; DANIEL, F. G; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). *A formação de professores de línguas*: novos olhares. Volume II. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 23-50.

NASCIMENTO, A. K. O. O ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. *In:* ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (org.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Macéio: Edufal, 2014. p. 53-73.

NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. Londres: Routledge, 1996.

PEIXOTO, R. P.; SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: breve panorama da produção científica de um campo de estudos plenamente consolidado. **Polifonia**, v. 26, n. 43, p. 209-234, 2019. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/7923. Acesso em: 3 jun. 2023.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon*, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

ROJO, R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n. 1, 2011.

SANTAELLA, L. A educação e o estado da arte das tecnologias digitais. *In:* SALES, M. V. S. (org.). *Tecnologias digitais, redes e educação*: perspectivas contemporâneas. Salvador: Edufba, 2020. p. 149-163.

SANTOS, J. C. A. *Práticas de letramentos digitais em aulas de Língua Inglesa***.** 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SILVA, L. G. V. *Práticas docentes no SIGAA à luz dos letramentos digitais*. 2021. Dissertação 181 f. (Mestrado

em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SILVA, M. O Que é Interatividade. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 27-35, maio/ago. 1998.

SILVA, M. Sala de aula interativa a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. *Anais* **[...].** Campo Grande: INTERCOM, 2001.

THORNE, S. L. Digital literacies. *In:* HAWKINS, M. R. (ed.). *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*. New York: Routledge, 2013. p. 192-218.

WATTPAD. *Plataforma de escrita e leitura online.* 2023. Disponível em: https://www.wattpad.com/. Acesso em: 3 jun. 2023.

ZACCHI, V. J. Multimodality, Mass Migration and English Language Teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 595-622, 2016.

CORRESPONDÊNCIAS DE CARMEN SPÍNOLA TEIXEIRA (1920-1950): LEITURAS DE SI, LEITURAS DE NÓS

Zélia Malheiro Marques

INTRODUÇÃO

Esta tem por fim agradecer a Vm^ce a assignatura do Tico-Tico e o Livro de história que teve a bondade de mandar-me. Só agora soube que foi Vm^ce quem assignou o Tico-Tico para mim, tenho apreciado as histórias que são sempre engraçadas.[1]

A epígrafe é retirada da carta de Carmen, que foi escrita, em Caetité, no dia 14 de março de 1920. Trata-se de um

1 APMC.AFST.RPT.1.34.1.

agradecimento de uma sobrinha, que reconhece a atitude espontânea do tio, residente no Rio de Janeiro, pelo incentivo à leitura. Poder-se-ia considerar a iniciativa um começo de uma conexão leitora?

Perguntas dessa natureza nos levaram a problematizar práticas leitoras[2], em entendimento do modo como mulheres do Alto Sertão da Bahia participaram de práticas de leitura e de escrita. Quais mulheres? Quais leituras? Acionamos o aporte teórico de estudos da História Cultural, da História da Educação, da História da Leitura e da História das Culturas do Escrito para discutir a ideia de práticas leitoras que se ampliam: "[...] os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras" (Chartier, 2001, p. 36).

Toma-se a inserção leitora, na perspectiva histórica, em participação dos diversos sujeitos e grupos sociais nas "culturas do escrito", conforme Galvão (2010), indicando o lugar ocupado pelo escrito, em experiências diversas, considerando os contextos temporais e culturais. Nesse aspecto, observamos a pluralidade dos sentidos[3], buscando entender o lugar das práticas leitoras, por exemplo, no cotidiano de meninas e de mulheres da família Spínola Teixeira. Como as realizavam e em quais lugares?

Sobre as respostas às questões, consideramos a complexidade do contexto social, em que as práticas leitoras se

2 Em forma de rede, conforme Chartier (1991), que discute o saber ler e escrever em favorecimento de novas sociabilidades.

3 Conforme Galvão (2010) e Jinzenji, Galvão e Melo (2017), a noção de educação se amplia e o diálogo sobre as instâncias educativas permite discutir a participação de diversos sujeitos nas culturas do escrito.

efetivaram, levando-se em conta o que não era expresso na formação escolar. Consideramos, também, o que compõe o *habitus* de um grupo social, como aborda Bourdieu (1998)[4], tomando como base a movimentação política e educacional dos membros de uma família que foi objeto de importantes estudos de referência, como os de Clarice Nunes (2000).

Realizamos uma pesquisa documental em uso de correspondências disponíveis no Arquivo Público Municipal de Caetité (APMC)[5]. Dentre elas, estão as cartas de Carmen, pertencente à família Spínola Teixeira. Essa família estabeleceu-se em Caetité a partir do processo de interiorização da América Portuguesa, atraída pela exploração do Alto Sertão da Bahia, como podemos constatar em estudos, a exemplo de Aguiar (2011)[6] e de Santos (2014)[7], que enfatizam a movimentação política e econômica na região.

O casal Anna Spínola Teixeira (1864-1944) e Deocleciano Pires Teixeira (1844-1930), ambos pertencentes às famílias de posses e com forte influência política na região, são os pais de Carmen Spínola Teixeira (1909-2002), autora da carta que inicia o texto, uma comunicação em agradecimento ao tio pela assinatura do impresso (Tico-Tico). Sobre

4 Em Bourdieu (1998), os condicionamentos sociais e culturais caracterizam a formação da identidade social.

5 O Arquivo Público Municipal de Caetité foi criado na década de 1990 e, posteriormente, integrado à Rede de Arquivos do Estado. Funciona no prédio da antiga Casa da Câmara e Cadeia e é tombado pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia.

6 Discute sobre a trajetória política da família Teixeira, no Alto Sertão da Bahia, enfatizando a atuação de Deocleciano Pires Teixeira no contexto da Primeira República.

7 Analisa a movimentação da economia e do lugar, as práticas de exportação e de abastecimento interno, além da sua integração com outros lugares do comércio externo.

algumas outras mulheres, produtoras de cartas, conferir os estudos[8], alguns discriminados no rodapé e, para a discussão sobre práticas de leitura e de escrita, a partir de escrita epistolar de mulheres, considerar Marques (2021)[9], que trabalha com correspondências de mulheres do Alto Sertão da Bahia a partir de três gerações de mulheres: primeira geração (1844-1888), segunda geração (1901-1944) e terceira geração (1901-1950), analisando suas práticas de leitura e de escrita.

As mulheres são contextualizadas em uma sociedade patriarcal, conforme Besse (1990), em rigidez de hierarquia e em vínculo de parentesco. Nesse aspecto, as relações de troca se davam, muitas vezes, a partir de favores políticos. Trouxemos o gênero como produção cultural, conforme Marcuschi (2010), que traz a ideia da intervenção do ser humano na história, e trouxemos, ainda, o gênero de acordo com Dias

8 Em Ribeiro (2012), encontra-se a discussão sobre a escrita epistolar, principalmente, de Celsina Spínola Teixeira. O autor indica a trajetória dela, sua atuação na sociedade em construção de redes de poder no período de 1901 a 1927, e analisa as relações de gênero no meio familiar e social do Alto Sertão da Bahia. Pimentel (2013), que também considera a escrita de cartas, traz memórias de Celsina, considerando o período de 1916 a 1926, e os temas família, educação, casamento, religião e filantropia na Associação de Senhoras de Caridade de Caetité. Discute, ainda, o modo como se destina a educação aos homens e às mulheres na sociedade daquele período. Em Carvalho (2018), encontramos a análise de cartas de Anna Spínola Teixeira, destacando o seu cotidiano, em Caetité, no período de 1894 a 1944, a partir de laços familiares, vínculos de compadrio, apadrinhamento, as amizades e a política, em um contexto das primeiras décadas do regime republicano brasileiro.

9 Tese de Doutorado pela UFMG/2021, intitulada *Correspondências de mulheres do alto sertão da Bahia (1844-1950): práticas de leitura e de escrita*, que objetivou compreender os modos de participação de mulheres pertencentes à família do Barão de Caetité (José Antônio Gomes Neto, 1822-1889) e à família de Deocleciano Pires Teixeira (1844-1930) nas culturas do escrito através da análise de suas correspondências, entre meados do século XIX e meados do século XX.

(1992), Nogueira (2016) e Scott (1992), dentre outros, que atribuem aos historiadores o exame do modo como as identidades são construídas e relacionadas enquanto organizações na sociedade.

Como a escrita epistolar sempre elege o cotidiano, estende-se o diálogo aos estudos de Petrucci (2019) e Tin (2005), dentre outros, a fim de discutir o conteúdo das cartas, levando-se em conta a diversificada tipologia textual identificada nelas. Em uso de amplo volume de correspondências, para este texto, escolhemos algumas cartas, como a que foi escrita em Caetité, no dia 27 de janeiro, provavelmente no ano de 1921[10], porque, nesta escrita, Carmen indicou preocupações em perder a assinatura do *Tico-Tico* e diz: "Tenho recebido com constância o Tico-Tico, que assignasteis, mas estou com receio de ser suspensa assignatura por ter a mesma findado em 31 de Dezembro".

Sobre a Carmen, produtora de carta, em comunicação de interesse por leitura, é importante buscar entender outros interesses leitores, como o que dizia estar apreciando, ou seja, as histórias que lia, através do impresso, que ganhou do tio. O que seria perder a assinatura dele?

Questões dessa natureza levaram-nos à análise de cartas de Carmen Spínola Teixeira, uma leitora que residia em um lugar que, segundo Carneiro (2021), possuía menos da metade da população em domínio das habilidades de leitura e de escrita. Discutir, desse modo, o uso da leitura a partir da sua escrita tornou-se nosso interesse, a fim de compreender quais são os movimentos da leitora em leituras de si e em leituras sociais.

10 APMC.AFST.RPT.1.34.8.

Para quem adquiriu uma herança cultural, ampliá-la e socializá-la poder-se-ia revelar bons resultados. Consideramos, pois, as práticas leitoras muito além dos lugares da família, procurando-as em espaços públicos. Assim, indagamos: essa realização por "leituras de nós" não seria uma participação educacional em atuação pública, seja pela reintegração dela para o lugar, seja pela construção de experiência de ensino público no lugar? Não seria uma forma de propiciar uma herança social?

No contexto das cartas de Carmen, leituras pessoais e sociais se integram. Sobre essas leituras, abordaremos parte delas no decorrer do texto. Antes, importante conhecer melhor a autora das cartas.

CAETITÉ E SALVADOR, LUGARES DE LEITURA PARA CARMEN

Filha caçula, Carmen Spínola Teixeira, apelidada de Carmita, nasceu no dia 19 de março de 1909 e faleceu no dia 14 de maio de 2002. Foi batizada no mesmo ano do seu nascimento, em época natalina (25 de dezembro de 1909), na Igreja Matriz de Caetité. Como costume familiar, os padrinhos eram escolhidos entre os familiares e os de Carmen foram Leontina e Celso. Para a celebração do batismo, foi escolhido o vigário Luiz Pinto Bastos. Como faleceu em Salvador, foi sepultada no Cemitério Campo Santo.

Carmen e muitos outros irmãos e sobrinhos realizaram os estudos primários e complementares em Caetité e em Salvador. Para muitas mulheres da época, inclusive, a carreira docente foi a alternativa. Carmen fez o Curso Normal Edu-

candário no Sagrado Coração de Jesus, diplomando-se em 1928.

A escrita de Carmen indicou ser utilitária e crítica, mas afetiva também. Pelo seu acervo preservado, tem-se a produção escrita que se deu entre o período de 1920 a 1950. Falamos de um quantitativo de correspondências, sendo 82 as enviadas e 40 as recebidas. Considerando o acervo em processo de organização, em novos mapeamentos possíveis alterações podem ocorrer. Sobre o conteúdo, pela carta que inicia este texto (produção escrita do dia 14 de março de 1920), identificamos Carmen, a adolescente, em leituras de si, procurando atender aos seus interesses pessoais, como leitora de impressos e em satisfação por estar em estudos em companhia da irmã (Angelina, apelidada de Gigi) e da sobrinha (Zelinda): "Eu e Gigi estamos muito satisfeitas no Collégio Bom Pastor. Já estamos estudando música e desenho. Eu estou apendendo piano e Gigi bandolim. Zelinda veio do Espinho para o Collégio e está aqui em casa".

Na carta escrita no dia 23 de agosto de 1925[11], Carmen dialoga com sua mãe e faz perguntas, diz que recebeu notícias de familiares, mas queixou-se da falta delas: "Como vae Papae? Está mais forte? Hontem recebi cartas de Sinsinha e Gigi, que deram-me algumas notícias dahi. Fazia mais de um mez que eu não as tinha!". Na mesma carta, revela que a sobrinha, Zelinda, também estava em estudos na capital baiana e descreve sobre o cotidiano delas: "Zelinda vai bem, já está se preparando para a formatura, pois só faltam 2 mezes! Quando me lembro que só faltam 2 mezes para os exames, fico horrorizada! Apesar de ter quase todos os cursos bons e optimos, tenho muito medo dos exames".

11 APMC. AFST.AST.1.4.4.

Termina a escrita pedindo à mãe que reze por ela, que a abençoe, que dê lembranças a todos, e justifica a impossibilidade de continuar com a escrita, naquele momento, em razão dos afazeres escolares: "Não sou mais longa/ Porque tenho várias/ Liccões para amanhã/ E já são 7\2 h da noite".

Comunicou um cotidiano familiar e escolar a dizer sobre leituras, não apenas de impressos. Demonstrou vínculo com as artes de um modo geral e em construção de rede em integração familiar. Sua escrita destacou a necessidade de frequentes notícias, conforme carta[12] datada de 10 de abril de 1927 dirigida à irmã, Angelina: "Com a tua preguiça de escrever, poucas notícias minuciosas tenho de ti, quando aqui estou; não quero porém que este anno seja assim; continua a me escrever". Na mesma carta, as preocupações também eram expressas pelo acompanhamento com a educação de Joaninha. Diz que recebeu carta dela, que ficou muito satisfeita e que vai respondê-la. Mas quem seria Joaninha?

Em suas preocupações pessoais, incluindo as práticas leitoras de si, identificamos as leituras que eram propiciadas a outras pessoas e que Carmen registrara na carta apresentada neste texto:

— Como vai Joaninha de estudo? Faça-a estudar muito e não estar ociosa; tenha bem cuidado para que ella não se torne malcriada e desobediente; obriga-a rezar direitinho falando (explicadas) as palavras inteiras. Desculpa-me essas recomendações, pois tenho a certeza de que és muito cuidadosa com ella.

No cartão[13], sem data novamente, manifestou preocupações com a menina: "Envio o sapato de Joaninha e umas

12 APMC.AFST. ASST.1.1.A1.
13 APMC.AFST.ASST.1.12.

meias. Estou com medo de ficar apertado, se ficar, acho conveniente vender e enviar-me o dinheiro para comprar outro. Aproveitei a minha saia de uniforme e fiz este vestidinho que servirá para ella ir à escola.

De uma escrita que chega a outra, percebemos quem era Joaninha: uma pessoa de apoio aos serviços cotidianos da família em Caetité. Em carta[14] para a irmã, Celsina, no dia 23 de janeiro de 1948, diz que Joaninha se casará e que estava vendo com os irmãos uma forma de presenteá-la com um enxoval.

Podemos dizer que, entre diversos lugares de atuação, Carmen ampliou as novas leituras, como demonstram suas correspondências em uma rede de sociabilidade.

AS CORRESPONDÊNCIAS DE CARMEN E A REDE DE SOCIABILIDADE PESSOAL E SOCIAL

Ora em sociabilidade pessoal, ora social, Carmen demonstrou diversas leituras. Para entendermos a questão, traremos a seguir um breve resumo do conteúdo de cartas do período de 1920 a 1950.

De 1920 a 1924, além das esperadas notícias familiares, chama-nos a atenção a sua motivação em busca dos estudos (em Caetité e em Salvador) e sobre a diversidade formativa. Não se contentou somente com a educação escolar; integrou outras leituras em uso de impressos, da pintura, da música e outros, expressando gratidão aos familiares, especialmente ao tio que vivia no Rio de Janeiro.

14 APMC.AFST.CTL.1.18.15.

Na carta datada de 14 de março de 1920, escrita em Caetité para seu tio, Rogociano, que morava no Rio de Janeiro, comunica-lhe que está com a irmã, Gigi, com estudos no Colégio Bom Pastor. Na carta escrita em Caetité, em janeiro de 1923, também para o seu tio, vem agradecê-lo pela promessa de mantê-la estudando na capital baiana. No dia 23 de abril de 1924, na capital baiana, informa-lhe sobre seus estudos no Colégio Perdões. No dia 20 de maio de 1924, agradece ao tio pelos presentes (caixa de pintura, compasso, cortes de vestido) e diz que está aprendendo piano e bandolim. No dia 21 de agosto de 1924, além das informações familiares, vem agradecê-lo pelo presente (o dicionário). No dia 27 de janeiro, sem informar o ano, em Caetité, fornece notícias dos familiares e o comunica sobre a regularidade do impresso, cuja assinatura tornou-se outro presente para ela.

De 1925 a 1939, suas cartas trazem assuntos da família e a comunicação do término dos estudos (curso normal). No dia 18 de junho de 1925, informa ao tio que está aprendendo pintura com uma francesa e comunica mudança de endereço. No dia 27 de julho de 1926, em carta para Celsina, aborda falta de tempo para escrever e lamenta o falecimento de Juca, esposo da irmã. Na carta do dia 12 de dezembro de 1927, pede desculpas ao tio por ter demorado em escrever-lhe para lhe falar do término do terceiro ano do curso normal com boas notas e dos seus planos de ida a Caetité. No dia 27 de julho de 1937, além das notícias familiares, aborda o fato de um procurador em possibilidade de agiotagem. A carta do dia 10 de novembro de 1939, redigida na capital baiana, fornece notícias familiares.

As cartas de 1940 a 1950 têm ampla abordagem social. A carta datada de 15 de maio de 1940 faz críticas aos serviços

de Correios e diz ser melhor esperar um portador para o envio de correspondências e outros itens de necessidade. A carta do dia 27 de junho de 1940 faz importantes comentários sobre o processo de nomeação do novo professor de Pedagogia, a quem considera um "capacho de Isaias", expressando crítica ao apadrinhamento a partir de cargos públicos. Destaca, ainda, preocupações com a guerra e o envio de caderneta e vestidos encomendados. Na carta do dia 27 de agosto de 1940, novas críticas são feitas à gestão da Escola Normal de Caetité e, no dia 18 de fevereiro de 1941, refere-se à irmã Celsina em administração às fazendas, no Alto Sertão da Bahia, e lamenta as dificuldades dela com o relacionamento com o filho, Didi. No dia 04 de dezembro de 1943, comenta sobre a iniciativa da irmã Celsina em buscar recursos para gerir a Associação de Senhoras de Caridade de Caetité (ASC) [15]. No dia 08 de dezembro de 1944, agradece Celsina pelo envio de notícias aos familiares. Na carta do dia 03 de fevereiro de 1945, mais uma vez, refere-se às dificuldades de Celsina com a doença do filho e destaca a sua garra à frente da ASC. No dia 24 de fevereiro de 1945 aborda o falecimento do filho da irmã e lamenta o fato, indicando não conseguir fazer-se presente naquele momento de luto familiar. Evidencia votos de força e de coragem à irmã. Em março de 1950 escreve cartão de agradecimento por felicitações recebidas (aniversário) e também por queijos e requeijões vindos do sertão. Outros cartões sem datas e locais indicam viagens, notícias rápidas sobre os familiares, o envio de encomendas (a exemplo de jornais e de revistas), a comnicação de aniversários, Natal, Ano Novo, falecimento e outros assuntos familiares.

15 Instituição criada por mulheres de Caetité, no ano de 1919, em apoio ao idoso e à criança pobre, conforme Livro de Ata de Fundação da Associação de Senhoras de Caridade de Caetité (ASC), 1919.

Identificamos a sociabilidade de leitura presente na escrita de Carmen, que expressou integrá-la à família, inclusive em acompanhamento aos propósitos de Anísio Teixeira, como podemos verificar na carta datada de 23 de agosto de 1925, já apresentada neste texto:

Anísio escreveu-me da ilha da Madeira e de Lourdes. Fez uma viagem muito agradável. Elle mandou-me um retrato tirado a bordo, elle, o arcebispo da Bahia e mais três padres. Pelo itinerário que lhe mandou a Dinha Leontina, só em Novembro é que elle estará aqui.

Anísio Teixeira encontrava-se em projeção do desenvolvimento educacional, e Carmen, naquele período, estava entre Salvador e Caetité por causa dos estudos. Pela carta[16], datada de 05 de março de 1926, Carmen, que se dirige à mãe, descreve o itinerário de viagem de Caetité à capital baiana:

Aqui estou desde hontem ao meio dia. O trem hegou com um pequeno atraso. Gracas a Deus fizemos optima viagem, tanto a de vapor, como a de trem. Levamos somente três dias e meio para chegar a Joazeiro, ahi, tivemos que esperar o tren 2 dias, viemos em trem noturno. Apezar do receio de acontecer algum desastre a noite, não me desagradou a viagem. Celso e Dinha Leontina é que passaram mal, porque não dormiram nada, eu felizmente dormi bem e cheguei bem disposta.

Em Joazeiro, hospedamos em casa do Cordeiro de Miranda, que tratou-nos magnificamente! Tanto elle, como a Senhora e filhos foram muito amáveis e atenciosos comnosco, nos captivando bastante.

16 APMC.AFST. (AST. 1.4.7).

O Cordeiro de Miranda falou varias vezes em papae como em um grande amigo a quem como diz elle, deve muita gratidão e estima.

Fui a cinema e passei muito de automóvel por toda a cidade que é bonitinha e um pouco adiantada. Fiquei muito camarada da filha mais velha do Dr. Cordeiro; chama-se Cardelita.

Anísio foi receber-me hontem e almocou commigo; disse-me que tinha telegrafado para ahi dizendo seguir até o dia 20;

Mamãe deve estar radiante! O que é preciso prendel-o ahi por alguns mezes, para que elle possa descansar um pouco de tanto trabalho que tem tido.

Embora expresse contentamento para si, observamos, no decorrer da sua escrita, as muitas dificuldades enfrentadas e a demora na viagem. Naquele período, precários eram os serviços públicos em lugares interioranos (estradas, transportes, escolas, leitura, escrita etc.). Como expandir práticas leitoras em uma região como a que indica o cenário desta pesquisa?

Havia, no entanto, um significativo movimento pela democratização educacional. Em Caetité, houve importantes iniciativas educativas (escolares ou não). Citaremos duas, no texto, em proposição de diversas leituras. Na carta[17] a seguir, Carmen indica priorizar os estudos: "Não tenho *escripto* mais a miúdo, por estar um pouco atarefada com os estudos, pois falta apenas um mez e meio para começarem os

17 APMC. AFST.AST.1.4.5.

exames". Desse modo, ela concluiu os estudos em Salvador e intensificou a rede de sociabilidade leitora entre familiares e a experiência do ensino público.

CARTAS DE CARMEN: LEITURAS EM SOCIABILIDADE

A carta[18] de Carmen datada de 03 de fevereiro de 1945 e escrita em Caetité, está direcionada à irmã, Celsina, e registra um diálogo sobre melhorias de práticas educativas na Associação de Caridade de Caetité: "As novas atividades da Associação irão permitir realizar-se algo pelas crianças e sempre achei que isso era indispensável em uma cidade".

As cartas trocadas — no âmbito familiar, principalmente — em apoio à irmã, que, em Caetité, estava à frente da Associação de Caridade (ASC), indicam buscas (apoio financeiro) junto à política da capital baiana. Carmen a orientava e ressaltou ser melhor dar assistência à infância para depois chegar aos idosos. Indicou exemplos de lugares, na capital, que estavam com atividades educativas à infância e que recebiam verbas do governo. A ASC, portanto, passou a realizar educação infantil.

Em propósito de educação pública está também a Escola Normal de Caetité[19], implantada no final do século XIX e, posteriormente, fechada por motivos políticos. A carta de Carmen[20] (datada de 11 de abril de 1924) trouxe críticas ao

18 APMC. AFST.CTL.1.18.13.

19 A criação da Escola Normal de Caetité e do final do Século XIX (1895). Foi fechada por motivos políticos e reintegrada em 1926.

20 APMC.AFST. CTL.1.18.2.

governo Góes Calmon, expressando o abandono para com o sertão: "O Goes já está no governo e as cousas continuam no mesmo pé!... Dizem que elle não tratará tão cedo, da política do Sertão". De Caetité, havia um movimento pela reintegração da Escola Normal, mas complexa era a situação. Em diálogo com sua mãe, Carmen, em Salvador no dia 18 de junho de 1925, expressou: "Da Escola Normal, ahi, nada sei, nem Anísio nem Ocar me tem falado sobre isso. Com quem estão as meninas di'ahi se preparando para o exame de admissão? É com o professor Deoclécio?". A escrita de Carmen[21] se integrava à expectativa interiorana. Se havia um governo aliado à política de lideranças locais, como não realizar o projeto tão esperado?

Em 1926, a Escola Normal foi reintegrada e, em Caetité, ampliou-se a possibilidade de melhorias das práticas leitoras e de escrita. Observamos, no âmbito da sociabilidade das leituras em rede, importantes manifestações culturais, conforme carta[22] da irmã de Carmen (Celsina), que, de Caetité, escreve ao seu filho em Salvador, no dia 1º de maio de 1926, e é exemplo da participação social, integrando saberes e diversas leituras:

Esta vae pelo Anísio, que aqui deixa muitas saudades, mas o dever não lhe permitte passar mais tempo entre nós.

Continua o mesmo Anísio, sempre bom e amigo de todos!

21 Carmen, ao referir-se à Caetité, dizia: "pequena cidade do Sertão Baiano" (BASTOS, 2009. p. 31). A autora, através do trabalho **Carmen Spínola Teixeira:** uma biobibliografia discorre sobre sua trajetória, indicando-a como trabalhadora da educação. Publicado em Salvador: EDUFBA, 2009.

22 APMC. AFST. ETL.1.3.10.

A E. Normal já está funcionando e creio que vai fazer um grande bem ao Caetité, com a nova orientação do ensino. Tem perto de trezentos alumnos!

Anísio recebeu muitas manifestações do povo, dos professores, dos alumnos, das diversas escolas... Hontem houve um jantar que Anísio offereceu aos professores e depois foi a manifestação das escolas reunidas.

Anísio falou respondendo ao Chico Bastos que pronunciou um discurso depois do jantar, e falou também aos meninos.

Foi uma semana de festas.

Creio que já escrevi sobre as festas da E. Normal e sobre a manifestação dos professores, quando houve baile no sobrado até 2 horas da madrugada, reinando muita alegria até o fim.

Estão tratando de organizar um club fact-ball e já vieram me propor a compra das roupas que os p^{es} offereceram a Ass. de Caridade.

Responsável pela formação escolar e pela ampliação de novos lugares educativos muito além da região, encontra-se a Escola Normal de Caetité, na qual Carmen foi identificada como membro do corpo docente, conforme já registramos neste texto. Como não é o foco, no momento, discutir a temática, importante dizer que a leitora, professora Carmen, se tornou importante mediadora de práticas de leitura. Já na década de 1940, em sua escrita, registrou comentários sobre as dificuldades de interiorização educacional e, na carta[23]

23 APMC. AFST. CTL.1.18.8.

para sua irmã Celsina, no dia 27 de agosto de 1940, revelou algumas tensões políticas que estavam no processo de desenvolvimento da Escola Normal: "Estes forasteiros que surgem por aí 'passam de pato a ganso' com muita rapidez... E como Caiteté é cada dia mais 'terra de ninguém' sempre teremos de estar as voltas com esses indesejáveis, cujo prazer é criar 'casos'".

Carmen deveria ter propriedade para falar sobre o assunto, porque fez parte do processo de construção educativa do lugar e acompanhou de perto o modo como os trabalhos se desenvolveram. Podemos pensar em situações como a falta de recursos financeiros, as dificuldades de deslocamento de profissionais para o desenvolvimento da instrução nas diversas áreas do ensino e os recursos públicos em centralização para alguns lugares em detrimento da escassez para outros. Podemos pensar em quais eram os atrativos para os profissionais se envolverem com a formação educacional em lugares como Caetité e quais os que queriam formar quadro de permanência em fortalecimento do ensino interiorano. Seriam esses os que passavam de "pato para ganso", os que criavam "casos"?

Em comunicação com a irmã Celsina no dia 23 de janeiro de 1948 (carta já indicada neste texto), registrou: "Caetité está indicada para sede de vários melhoramentos que o Ministério e a Secretária de Educação pretendem realizar. Está assim, de parabéns a nossa velha cidade com esse impulso novo que será dado à sua vida".

Espaços educativos como a ASC e a Escola Normal de Caetité foram exemplos citados, nas cartas de Carmen, de demonstração das diversas práticas leitoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto tratou da temática leituras de si e leituras do social a partir das cartas da leitora Carmen Spínola Teixeira, uma mulher que herdou capital cultural e que se deixou revelar sobre seu processo de constituição leitora que se deu entre Caetité e Salvador.

Como leitora, tornou-se mediadora em lugares de familiaridade com os pares e em lugares construídos em parceria (ASC e a Escola Normal de Caetité). Tornou-se professora na Escola Normal de Caetité, questão que nos levou aos documentos de posse em expectativas de novas descobertas[24]. Sobre isso, encontramos motivação para, em outras ocasiões, discutirmos a Carmen docente. Estudos têm a apresentado, na capital baiana, ao lado do irmão, Anísio Teixeira, à frente da causa educacional, em vivência democrática[25].

Em destaque está a experiência na Escola Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, instituição que se constituiu como escola pública em integração do saber escolar com outros saberes. Conforme Teixeira (2007), a escola deve

24 Livros de Posse e quadros de formaturas trazem o registro de Carmen como professora da Escola Normal de Caetité. Em Marques (2021) encontramos documentos que indicam, por exemplo, que, no dia 28 de março de 1930, foi nomeada para a cadeira de Pedagogia, Didactica e Educação Physica do Curso Normal e, no dia 29 de setembro de 1934, foi nomeada para o cargo de professora efetiva como "cathedratica de Sciencias de Educação" ("Noções de Psychologia, Pedagogia e Didactica").

25 Dentre os trabalhos sobre o tema, ver **Educação não é privilégio**, de Anísio Teixeira (2007), uma edição comentada por Marisa Cassim e coleção organizada por Clarice Nunes pela editora da UFRJ. Ver também o caderno do IPAC, N. 8, **Conjunto Escola Parque**, com textos de Alberto Pimentel Carletto e colabadores, e coordenação de Milena Marinho Rocha (2014).

estimular não somente a leitura e a escrita, mas também a cidadania em participação social.

Constatamos, pois, por esta pesquisa documental, a ativa participação de Carmen em práticas leitoras de jornais, revistas e livros, e, ao lado dos pares, em construção de rede e em expressividade de diversas leituras. Constatamos, também, que Carmen se tornou mediadora da leitura em ampla rede de sociabilidade das leituras adquiridas.

Podemos, pois, dizer que a escrita de Carmen é instigadora. Favorece pistas de novas leituras, tanto as de si quanto as de nós, e se aprofundar nessa busca é um caminho a ser percorrido na expectativa de encontro com leituras de outras mulheres — quem sabe, as sofridas — que as instituições públicas possam ter acessado.

A expectativa é a de que quem propicia leituras contribui para a constituição de novos(as) leitores(as). O caminho se abre. É preciso percorrê-lo!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. *Agora um pouco da política sertaneja:* a trajetória da família Teixeira no alto sertão da Bahia (Caetité, 1885-1924). 2011. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2011.

BASTOS, Z. *Carmen Spínola Teixeira*: uma biobibliografia. Salvador: Edufba, 2009.

BASTOS, Z. Anísio Teixeira e o Projeto Educacional do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *In*: ROCHA, M. M. (coord.). *Conjunto Escola Parque*. Salvador: IPAC, 2014. p. 74-83.

BESSE, S. K. *Modernizando a desigualdade*: reconstrução a ideologia de gênero no Brasil, 1914-1940. São Paulo: Edusp, 1990.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.73-79.

CARVALHO, J. C. A. R. *Cotidiano e poder [manuscrito]:* a trajetória da família Spínola Teixeira em Caetité – Bahia (1894 a 1944). 2018. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018.

CHARTIER, R. As práticas da escrita. *In:* ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (org.). *História de vida privada*. Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 113-155.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. *In:* CHARTIER, R. (org.). *Práticas da leitura***.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

DIAS, M. O. L. S. Teoria e método dos estudos feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. *In*: BRUSCHNI, C.; COSTA, A. O. (org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

GALVÃO, A. M. O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 218-248.

JINZENJI, M. Y.; GALVÃO, A. M. O.; MELO, J. F. (org.). *Culturas orais, culturas do escrito*: intersecções. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, A. P.; MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARQUES, Z. M. *Correspondências de mulheres do alto sertão da Bahia (1844-1950) [manuscrito]:* práticas de leitura e de escrita. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

NOGUEIRA, M. L. P. S. *Mulheres baianas nas artes de escrita*: tessituras de experiências, memorias e outras histórias (1926-1960). 2016. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NUNES, C. *Anísio Teixeira*: a poesia da ação. São Paulo: EDUSF, 2000.

PETRUCCI, A. *Escribir Cartas*: uma história milenária. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ampersand, 2019.

PIMENTEL, A. O. *Memória de uma mulher da elite*: a correspondência de Celsina Teixeira Caetité-BA, 1916- - 1926. 2013. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2013.

RIBEIRO, M. P. *Mulheres e Poder no Alto Sertão da Bahia*: a escrita epistolar de Celsina Teixeira Ladeia (1901-1927). São Paulo: Alameda, 2012.

SANTOS, P. H. D. *Légua Tirana*: sociedade e economia no alto sertão da Bahia Caetité, 1890-1930. 2014. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SCOTT, J. História das mulheres. *In:* BURKE, P. (org.). *A escrita da história:* novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. p. 65- 98.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TIN, E. (org.). *A arte de escrever cartas:* Anônimo de Bolona, Erasmo de Rotterdam, Justo Lípsio. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

Parte 3
Entrevista

ENTREVISTA COM JÚLIO EMÍLIO BRAZ

Júlio Hemîlio Braz, um dos mais fecundos autores da literatura infantil e juvenil contemporânea, aprendeu a ler sozinho aos 6 anos de idade, através das revistas de terror a que tinha acesso. Iniciou a carreira de escritor "por acaso", quando perdeu o emprego e um amigo o aconselhou a procurar uma editora e oferecer-lhe as histórias que havia escrito. Publicou mais de 100, e a grande maioria delas trata de problemas sociais, sobretudo aqueles relacionados às crianças e adolescentes. O autor nos concedeu essa entrevista em que responde a questões sobre sua trajetória como escritor, suas obras e sua notoriedade, bem como sobre experiências leitoras que mudaram sua forma de ver o mundo, o papel da literatura como ferramenta no enfrentamento e a denúncia do arcaico fenômeno social. Narra ainda, nessa entrevista, a importância de alcançar leitores jovens na luta antirracista e de outras demandas sociais pertinentes ao público infantojuvenil.

ORGANIZADORES: Primeiramente, gostaríamos que nos contasse sua trajetória como escritor. Nós conhecemos suas obras e sua notoriedade, mas quase nunca lemos ou ouvimos da própria boca do escritor a respeito do percurso que o conduziu através de sua vocação. Poderia nos falar um pouco sobre isso?

JÚLIO: Eu costumo dizer nas palestras, e para aqueles que me perguntam, que minha relação com a literatura começou no momento em que o primeiro livro chegou às minhas mãos e, bem entendido, antes que eu conseguisse lê-lo. Explico: minha mãe, apesar de analfabeta, dava muita importância à escola e aos livros, e os primeiros livros que chegaram às minhas mãos foram ela que me deu. Eram de capa dura e confesso que não me recordo de ter lido qualquer um deles. Minha mãe considerava que o livro era bom se fosse de capa dura (suponho que tal crença fora fundamentada pelos anos passados como empregada ainda criança na casa de uma família rica em nossa cidade natal em Minas Gerais, cujos livros efetivamente eram de capa dura). Os livros que eu li (mesmo sem a percepção e a compreensão de como se deu tal fato e, principalmente, de sua importância) foram os que minha tia, irmã de meu pai e cujo nome era Geralda, como o de minha mãe, e empregada de gente muito rica e moradora do bairro carioca do Grajaú, levava mensalmente lá para casa. Eram uma verdadeira miscelânea: livros de aventura (de autores brasileiros, mas principalmente estrangeiros como Dumas pai e Júlio Verne, além de uma série de novelas policiais publicadas pela Livraria do Globo de Porto Alegre), de psicanálise (li Erick Fromm aos 11 anos, *Medo à liberdade*), ciência política (Viana Moog e Maquiavel), gibis e até revistas médicas do patrão da minha tia. Tais publicações

foram enchendo a minha cabeça, mexendo com a minha imaginação sem que eu soubesse que eu só deveria saber ler depois que fosse para a escola. Não faço ideia de como aconteceu ou se foi alguém que me ensinou, mas quando cheguei na escola fiquei surpreso ao descobrir que sabia ler.

Eu fazia rascunhos nos espaços em branco dos livros que ganhava de minha tia, produzia mapas e desenhos onde quer que fosse possível e fantasiava quando brincava mesmo sozinho. Nas escolas, meus momentos de maior felicidade eram quando escrevia redações, o que começou no que é hoje o 5º ano. Eu adorava, e na adolescência comecei a criar meus primeiros textos e personagens para revistas em quadrinhos. Aliás, meu primeiro trabalho profissional foi exatamente escrever roteiros de histórias em quadrinhos para as publicações de terror da Editora Vecchi, no Rio de Janeiro.

ORGANIZADORES: Seguiremos com uma pergunta bastante ampla, e reconhecemos o quanto ela é mesmo espaçosa, mas seria muito bom ouvir sua perspectiva a respeito dela. Para o senhor, o que é literatura?

JÚLIO: Literatura é o oxigênio de minha humanidade. Eu estaria incompleto se fosse apenas companheiro da razão e pautasse a legitimidade minha existência e minha compreensão do mundo e das coisas nele mensuráveis e quantificáveis apenas pelos cinco sentidos e pela lógica. Literatura é a transcendência aprisionada na palavra e pela palavra, depositário do que não se mede ou se quantifica, mas que assegura a singularidade do humano, a começar pela imaginação. Literatura é parte destacada de tudo aquilo que não cabe no real, mas existe como a melhor parte de nossa compreensão como vida e existência, obra de consciência e da grande subjetividade que cada um de nós efetivamente é. A

literatura está para o humano como o sonho e o imaginário estão para o real: a realidade só é percebida pelo sonho, pois é a partir de elementos não tangíveis como o raciocínio e o hipotético, ambos irreais, que podemos compreender e definir a realidade. Através da literatura, obra de imaginários, não apenas alcançamos o real, como também instrumentalizamos a possibilidade de sua manipulação, transformação e transcendência.

ORGANIZADORES: Como escritor de destaque, o senhor seguramente tem visto inúmeros exemplos de experiências de leitores que mudaram suas maneiras de ver o mundo após o contato com os livros. Como o senhor enxerga o papel da leitura na formação de um país mais humano e com mais equidade?

JÚLIO: Ler — e acredite, pelo menos para mim, não me lanço a julgamentos desnecessários sobre a qualidade do que se lê —, simplesmente o ato de ler seja lá o que for, é aposta segura na transformação de qualquer ser humano. A leitura nos entrega ao confronto mais complexo de qualquer existência humana, qual seja, o de nós contra nós mesmos. Estamos sós conosco quando nos entregamos à leitura e a primeira compreensão que se estabelece é a da própria unicidade, ou seja, que somos únicos. O olhar em torno nos levará a compreender que somos um verdadeiro universo de unicidades, pois o que sou, ou posso vir a ser, está em relação direta com o Outro. Somos como somos porque o Outro não o é, o que, por um lado, nos leva a tentar compreendê-lo e, no processo, perceber como somos. A diferença assusta, mas também fascina ao ponto de muitos se debruçarem sobre suas dúvidas e tentarem esclarecê-las, e outros a ouvirem e lerem para também compreenderem. A literatura, como as artes em geral, se

dá a partir de nossas necessidades, e, por que não?, parafraseando o título de um dos livros mais interessantes de Rosa Amanda Strauss, de nossa mania de explicação.

ORGANIZADORES: Suas principais temáticas demonstram o quanto o senhor é incansavelmente dedicado no combate ao racismo e na denúncia desse arcaico fenômeno social. De que maneira o senhor acha que a literatura pode ser uma ferramenta nesse enfrentamento?

JÚLIO: Apenas o real não nos satisfaz. Precisamos das artes para acalmar nosso coração inquieto e nossa alma eternamente insatisfeita. Nossa humanidade está intrinsecamente ligada a quanto estamos dispostos a enveredar por essas construções do imaginário que singularizam essa própria humanidade. Sem elas, somos instinto e buscamos a satisfação de nossos desejos mais primários e em nada nos diferenciamos das outras espécies animais com que dividimos o planeta. Já se disse muitas e muitas vezes, e o mesmo já foi dito por muitas pessoas, que um livro, uma música ou qualquer obra de arte jamais mudou o mundo. Oscar Wilde, na abertura de *O Retrato de Dorian Gray*, sua obra mais famosa, já provocava ao dizer que a Arte não serve pra nada, mas a Arte também serve pra tudo. A literatura coloca o homem frente a frente consigo mesmo e com as nossas visões muito particulares com relação ao mundo e às coisas do mundo, na medida em que nos coloca com outras visões e possibilidades que, mesmo constituídas e elaboradas a partir do imaginário de um autor, se confrontam com a nossa. A reflexão se faz inescapável quanto mais lemos. É o Outro feito palavra que aparece diante de nós e ao qual o nosso imaginário confere vida e relevância ao ponto de questionarmos nossos pontos de vista.

A palavra não nos transforma automaticamente, mas nos coloca diante de mais e mais questionamentos.

ORGANIZADORES: Ao contrário do que muitos pensam, comunicar-se com as crianças e adolescentes por meio dos livros não deve ser uma tarefa simplória, não é mesmo? Como sua literatura consegue alcançar leitores jovens e como o senhor vê a importância dessa ação?

JÚLIO: A resposta a essa pergunta é bem curta, mas tem uma historinha também curta e bem interessante: minha mãe sempre dizia que nunca se deveria tratar uma criança como criança e um jovem como jovem. Antes de serem criança e jovem, ambos eram pessoas e como tal deveriam ser tratadas. Quer dizer: nunca subestime a inteligência e a compreensão de ambos. Não tutele, mas apresente textos em que a interação caminhe lado a lado com a compreensão de um livro. Não é um panfleto nem tem que obrigatoriamente disseminar mensagens ou conceitos, mas simplesmente contar uma boa história. Sendo boa, a interação se faz sem esforço, pois a leitura não será encarada como mais uma tarefa escolar, mas como parte de um debate sem regras pré-concebidas sobre o que se leu.

ORGANIZADORES: A escola é um ambiente visto como favorável à prática da leitura literária, porém muito se discute sobre quais livros devem ou não ser adotados na sala de aula, ou quais temas devem ser abordados ou, ainda, evitados. O senhor vê a escola, em geral, como um lugar onde a literatura consegue desempenhar o seu papel?

JÚLIO: Não, infelizmente a escola, por si só, não tem todo esse poder, pois, para início de conversa, ela não é uma ilha e muito menos um espaço isolado e imune às influências do mundo que a rodeia. Vale salientar que alunos e professores, e

ampliando ainda mais o círculo de influências, pais, famílias, amigos e a sociedade como um todo, exercem, até por inação, forte influência e determinam a reação e todas as atitudes dos envolvidos na leitura no chão das escolas. Nossas crianças não vêm de lares leitores, nem nossos professores saíram do seio de tais lares. Nossa construção como sociedade foi feita pelo quase absoluto desinteresse pela educação ou pela crença de que ela é direito de todos, em uma sociedade onde a ascensão social historicamente sempre foi feita pelas relações interpessoais e por jogos de influência, e não pela busca do crescimento individual e muito menos educacional. Nem vou falar da ética do trabalhador como mola propulsora de todo crescimento social e mesmo civilizatório.

Em nossa sociedade, a escola faz o que pode com os meios que tem e com os professores que variam de grau de interesse tanto pela própria escola como pela leitura (e não tenhamos a visão reducionista de que leitura é coisa dos professores de Português, pois, em última análise, todas as matérias carecem da inestimável compreensão leitora). Por conta disso, os exemplos mais bem sucedidos que encontrei nas escolas que visito ou já visitei parte ainda invariavelmente do professor-leitor (que nem sempre é apenas o de Português) no âmbito da sala de leitura. Apesar do sucesso de sua empreitada (que tem redundado durante a Pandemia e após a Pandemia no surgimento de inúmeros clubes de leitura dentro de escolas do país inteiro), ainda carecemos de uma estrutura mais ampla e governamental que dê consequência à aquisição de livros literários por governos federal e, em menor destaque, Estadual. Apenas o livro não basta.

ORGANIZADORES: Como foi a escrita do livro, que fala sobre Fael, um menino negro que não está contente com

a sua cor e decide partir em uma aventura com sua amiga? Qual o objetivo dessa obra e da própria leitura e da interpretação, em um paralelo com a reflexão sobre etnia, já que o livro fala sobre a autoestima de uma criança negra?

JÚLIO: Como já enfatizei em resposta anterior, o norte de minha escrita se prende de modo absoluto a contar boas histórias. Como dizia André Gide, "literatura não se faz com boas intenções". Estruturo tudo o que escrevo com o propósito de criar histórias que envolvam e seduzam meus leitores. Eu acredito que a interação se estabelece a partir da empatia com a narrativa. No caso do Fael de *Felicidade não tem cor*, a empatia, mesmo que crítica, parte de outro personagem, a boneca Maria Mariô, que, ao mesmo tempo que critica a visão simplista do Fael (se eu ficar branco, todos passarão a gostar de mim), se solidariza com seu sofrimento, e essa solidariedade busca estabelecer uma ponte entre o leitor e o dilema do Fael. A partir dessa "intimidade", penso eu, que os grupos étnicos existentes numa escola ou sala de aula se questionam num primeiro momento com a situação do personagem e, aos poucos, se questionam tanto os Faeis que estão à sua volta quanto o seu papel no dilema étnico de seus colegas. A chave de tudo é não subestimar a inteligência do leitor, apresentando uma narrativa digestiva, em que o autor conta a história, mas ao mesmo tempo apresenta como deve ser a reação do leitor frente ao fato, sem abrir espaço para que essas reflexões sejam dele e não forçadas pelo texto. De igual maneira, os personagens têm que ser críveis e não unidimensionais. Fael sofre com a violência do apelido, mas também tem a prática de botar apelidos em muitos, até no melhor amigo. Maria Mariô não é uma fada madrinha e, em certos trechos, "pega pesado" com ele. A reação dos pais

frente ao dilema de Fael não é o ideal, mas o real, dada a visão de muitos.

A discussão de temas sociais não deve vir sob a forma de panfletos, cuja proposta precípua é "fazer a cabeça" do leitor, dizer como ele deve pensar ou qual pensamento é o correto, mas, antes, estabelecer um texto em que essa conclusão deve ser autônoma e partir do leitor, independentemente da idade que ele tenha.

ORGANIZADORES: Ainda sobre o livro *Felicidade não tem cor*, qual a sua intencionalidade (como autor) com a menção ao ídolo Michael Jackson?

JÚLIO: Nenhuma intenção a não ser estabelecer a solução mágica tão comum às crianças, no caso, a maneira mais simples de resolver o "problema" de Fael pelo menos na cabeça de Fael: se eu sou negro e as pessoas não gostam de mim, a maneira mais simples de resolver o problema é ficar branco, o que parece ser absurdo mesmo para ele, até que fica sabendo que Michael Jackson ficou branco. Esse aparente absurdo vai permitir a discussão de todas as agruras por que passa Fael de modo aparentemente leve.

ORGANIZADORES: O livro *Pretinha, eu?* fala sobre situações de racismo que ocorrem em um colégio "de elite" no qual nunca houve uma aluna negra antes. Quais questionamentos você quer suscitar com essa leitura?

JÚLIO: Meu principal interesse com *Pretinha, eu?* nem foi discutir o racismo em si, mas a questão da identidade. Não foi o racismo que a Vânia, a pretinha do título, sofre ao entrar no Colégio Harmonia que me mobilizou, até porque desde o início ela é forte o bastante para enfrentá-lo com coragem e determinação. Ela não quer pena nem clama por

aceitação. Ela busca respeito e aos poucos o consegue com seu próprio esforço e até se valendo da reação física quando necessária, pois não é santa e nem um arquétipo tolo de uma boa e educada menina negra. O que eu busquei discutir é um dos grandes problemas do racismo no Brasil, que é o problema identitário, ou melhor dizendo, o colorismo representado pela narradora da história, a Bel. Meu foco é ela e a complexidade das relações étnico-raciais no Brasil, que leva muitos afrodescendentes a não se identificarem como negros ou pretos, mas como pardos, morenos, entre outros eufemismos. É esse paradoxo que me interessa esmiuçar.

Você não se julga negro ou se vê como um preto aceitável, não quer ser visto como negro, mas também não é branco, conseguindo ser meramente tolerado.

Em termos de narrativa sobre tais questões raciais, é seguramente meu texto mais autobiográfico (tem pelo menos uma passagem real, que aconteceu comigo). Eu assumo que sou a Bel.

ORGANIZADORES: Suas biografias sinalizam que é considerado autodidata por aprender as coisas com muita facilidade. Adquiriu o hábito da leitura aos 6 anos. Iniciou sua carreira como escritor de roteiros para histórias em quadrinhos publicadas no Brasil e em outros países, como Portugal, Bélgica, França, Cuba e Estados Unidos. Como acredita na formação de leitores hoje, com tanto apelo cibernético?

JÚLIO: Realmente é um desafio e, no caso das crianças brasileiras, o dilema é maior, pois, ao contrário de europeus, norte-americanos e japoneses, não tivemos nosso período leitor, o convívio mais frequente e rotineiro com os livros antes do surgimento das novas tecnologias. Como somos eternos

leitores em construção, saltamos de uma relação das mais rarefeitas com os livros para uma relação intensa com celulares e computadores, que muitos pais levianamente (adeptos da teoria do menor esforço) transformam em babás eletrônicas sem qualquer reflexão sobre os malefícios dessa relação antes dos 3 anos. Sou pessimista e vejo isso como um caminho sem volta. Não me estenderei muito sobre o assunto, mas já existem estudos mais do que suficientes que estabelecem inclusive a diferença dramática entre o leitor mais tradicional e o leitor internético, multitarefa e, portanto, superficial. Isso se refletirá na construção de processos mais complexos de empatia e limitações intelectuais em um período da história humana em que a máquina substitui cada vez mais o humano e os ofícios destinados à mão de obra não especializada estão sendo ocupados exatamente pelas máquinas.

Em igual medida, também acredito na mística que ainda envolve a figura do autor e seria interessante a participação de escritores em visitações escolares, até mesmo no melhor estilo de voluntariado, para falar, debater e se envolver em processos de mediação de leituras junto aos pequenos e jovens leitores.

Não sou dado a grandes discursos, até mesmo porque não sou candidato a nada, a não ser a escrever mais e mais livros até quando as histórias pululem em minha mente. Acredito na arte como processo óbvio e civilizatório do humano, instrumento eficaz para afastá-lo do animal que ele é. Acredito na literatura porque antes acredito na palavra como ferramenta constitutiva dessa humanidade feita de altos e baixos há milênios e que nos coloca frente a frente com o que fomos, somos e, por isso mesmo, o que temos que fazer para sermos melhores. Falar é ser, escrever é pertencer e ler é ter a

consciência absoluta do que somos. Quando nosso cachorro se olha no espelho, ele late, pois acredita que está diante de outro cão. Quando estamos diante do espelho, ajeitamos o cabelo, sorrimos; os mais egocêntricos externam até a satisfação com o que veem, ou seja, eles mesmos. Muitos podem até não acreditar, mas essa consciência de ser e pertencer a algo que ainda não compreende bem começou com a necessidade da palavra, de se expressar – e se eterniza na sua irmã mais nova, a palavra escrita.

OS AUTORES

Baktalaia de Lis Andrade Leal

Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas (2017). Mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2012), especialização em Linguística pela Faculdade de Ciências Educacionais (2006) e graduação em Letras com Português/Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (2003). Atualmente é professor Adjunto da UNEB, Campus XX, Brumado (BA), e é líder do Grupo de Pesquisa Círculo de Estudos do Texto, Recepção e Interpretação (CE-TRI-CNPq).

Maria Angélica Rocha Fernandes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2021). Mestre em Estudos Literários pela

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (2014). Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (2001). Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (1994). Graduada em Arte R2 pela Faculdade Entre Rios do Piauí – FAERPI (2017). Professora Assistente da UNEB, Campus XX, Brumado (BA). Professora da SEC-BA lotada no Colégio Estadual Norberto Fernandes.

Cláudia Madalena Feistauer

Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2014). Mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2009). Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (1990). Formada em Pedagogia pela UNINTER (2020). Atualmente é professora Adjunta da UNEB, líder do Grupo de Pesquisa Leitura, Letramento e Inclusão (GPLLIN) e do grupo de pesquisa Diálogos Interdisciplinares em Direitos Humanos.

Paulo Roberto Boa Sorte Silva

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2014). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS (2010). Possui especialização em Ensino de Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2006) e graduação em Letras Português-Inglês pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2003). Realizou estágios pós-doutorais na Unicamp (2016), na University of Michi-

gan (2017) – com bolsa FULBRIGHT de Professor Visitante (*Junior Faculty Member*) – e na University of Miami (2019-2020). Professor Associado do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) e professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFS. Líder do grupo de pesquisa Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (TECLA/UFS/CNPq).

Zélia Malheiro Marques

Doutora em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas (2021). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2009). Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (1997). Graduada em Letras pela UNEB (1994). Professora Assistente da UNEB, Campus VI, Caetité (BA).

Luciete de Cássia Souza Lima Bastos

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas (2018). Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2010) e graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (1993). Atualmente, é professora Assistente da UNEB, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Culturas das Infâncias (GEPCI).

Giulia Pereira Santos

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS, com bolsa CAPES (2022). Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe – UFS (2020). Professora efetiva da rede municipal de Estância (SE).

Rogério Soares Brito

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários na Universidade Estadual de Feira de Santana – (UEFS). Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (2018). Possui especialização em Literatura Comparada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Santa Cruz – UESC (2008) e graduação em Letras/Inglês pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2006). Atualmente, atua como professor substituto da UNEB, Campus VI, Caetité (BA).

Jayne dos Santos Oliveira

Mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Graduada em Letras Português-Inglês pela UFS (2022).

Impressão e acabamento

EGBA
GESTÃO DA INFORMAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO

Este livro foi composto no formato 16,0 x 23,0 cm, fonte Myriad Pro (títulos) e fonte Calibri (texto principal). Papel miolo Offset 90 g/m² e capa Duo Design 250g/m², com tiragem de 400 exemplares, em maio de 2025

«A leitura nos entrega ao confronto mais complexo de qualquer existência humana, qual seja, o de nós contra nós mesmos. Estamos sós conosco quando nos entregamos à leitura e a primeira compreensão que se estabelece é a da própria unicidade, ou seja, que somos únicos. O olhar em torno nos levará a compreender que somos um verdadeiro universo de unicidades, pois o que sou, ou posso vir a ser, está em relação direta com o Outro. Somos como somos porque o Outro não o é, o que, por um lado, nos leva a tentar compreendê-lo e, no processo, perceber como somos».

Júlio Hemílio Braz

ISBN: 978-85-85813-46-8

EdUneb
Universidade do Estado da Bahia

UNEB

GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
SECRETARIA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

fapesb
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia